

# DM

## **Criatividade e Resiliência no Ensino Superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sara Patrícia Ribeiro Agrela**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2020

# Criatividade e Resiliência no Ensino Superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sara Patrícia Ribeiro Agrela**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

COORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

## **Agradecimentos**

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Ao terminar esta importante etapa do meu percurso académico, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e incentivaram ao longo de toda esta jornada e que contribuíram para a realização deste sonho.

Às minhas orientadoras Professora Doutora Margarida Pocinho e Doutora Soraia Garcês, pelo apoio constante, pela compreensão, pela disponibilidade, pelo suporte contínuo e por toda a sabedoria e experiência transmitida.

A todas as pessoas que participaram no estudo e que me ajudaram a tornar tudo isto possível.

À minha família, por me ensinarem a nunca desistir, pelos conselhos, pela força, pelo apoio incondicional, por estarem sempre presentes e por todo o carinho. Em especial, aos meus pais, ao meu irmão, à minha irmã e ao meu namorado, que são os pilares insubstituíveis da minha vida!

Às minhas colegas de curso e amigas, por toda a motivação, pelos momentos partilhados, pelas conversas e pela amizade.

### Resumo

Na Psicologia Positiva, a criatividade e a resiliência são consideradas ferramentas fundamentais para o desenvolvimento saudável do indivíduo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). Neste estudo, pretende-se analisar a criatividade e a resiliência no ensino superior, nomeadamente, nos docentes, estudantes, funcionários e investigadores. A amostra é constituída por 326 participantes com 17 anos ou mais, no âmbito da linha de investigação do projeto “O Bem-Estar Psicológico na Sociedade Madeirense”. Relativamente aos instrumentos utilizados, foi aplicada a Escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida, de Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu e Miguel-Tobal (*in press*) e a *Measuring State Resilience*, adaptada para a população portuguesa por Martins, em 2005 (Teixeira, 2014). Os resultados permitiram verificar que existe uma associação/correlação positiva entre a criatividade e a resiliência; os indivíduos do género feminino são mais resilientes; os indivíduos mais velhos são mais resilientes e tendencialmente mais criativos; os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos; os docentes são mais resilientes do que os estudantes e do que os investigadores; os docentes são mais criativos do que os estudantes; e, a resiliência pode ser explicada pela criatividade e pelo género, sendo estes preditores da mesma. Implicações práticas são também apresentadas e discutidas.

**Palavras-Chave:** Criatividade, Resiliência, Ensino Superior.

### **Abstract**

In Positive Psychology, creativity and resilience are considered fundamental tools for the healthy development of the individual (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). In this study, it is intended to analyze creativity and resilience in higher education, namely, in teachers, students, employees and researchers. The sample consists of 326 participants aged 17 or over, who responded to the project protocol “Psychological Well-Being in Madeiran Society”. Regarding the instruments used, the Creative Personality Scale - Reduced Form, by Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu and Miguel-Tobal (*in press*) and the Measuring State Resilience, adapted for the Portuguese population by Martins, in 2005 (Teixeira, 2014), were applied. The results showed that there is a positive association/correlation between creativity and resilience; female individuals are more resilient; older individuals are more resilient and tend to be more creative; individuals with higher education are more creative; teachers are more resilient than students and researchers; teachers are more creative than students; and, resilience can be explained by creativity and gender, which are predictors for this variable.

**Key Words:** Creativity, Resilience, Higher Education.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introdução.....  | 1  |
| Capítulo I – Criatividade .....                              | 3  |
| Definição Histórica.....                                     | 3  |
| Definição de Criatividade .....                              | 4  |
| Teorias Explicativas da Criatividade.....                    | 6  |
| Modelo Cognitivo de Guilford. ....                           | 6  |
| Modelo Educacional de Torrance. ....                         | 7  |
| Modelo Componencial de Amabile. ....                         | 8  |
| Perspetiva de Sistema de Csikszentmihalyi. ....              | 9  |
| Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg. ....    | 10 |
| Criatividade: Personalidade Criativa.....                    | 11 |
| Criatividade e o Ensino superior .....                       | 14 |
| Capítulo II - Resiliência .....                              | 17 |
| Definição Histórica.....                                     | 17 |
| Definição de Resiliência .....                               | 21 |
| Perspetiva Construtivista da Resiliência.....                | 24 |
| Resiliência e o Ensino superior .....                        | 25 |
| Capítulo III – Relação entre Criatividade e Resiliência..... | 27 |
| Capítulo IV – Metodologia do Estudo Empírico .....           | 31 |
| Objetivos e Hipóteses de Investigação .....                  | 31 |
| Participantes .....  | 32 |

|   |    |
|---|----|
| Instrumentos.....   | 32 |
| Escala de Personalidade Criativa.....                                   | 32 |
| Measuring State Resilience. ....  | 33 |
| Procedimentos .....   | 34 |
| Capítulo V - Resultados .....   | 35 |
| Estatística Descritiva .....  | 35 |
| Estatística Correlacional e Inferencial.....                            | 36 |
| Correlações. ....   | 36 |
| Diferenças intergrupais. ....   | 37 |
| Gênero.....   | 37 |
| Habilitações literárias. ....   | 37 |
| Idade. ....   | 38 |
| Área de formação. ....  | 38 |
| Profissão.....  | 40 |
| Estatística Preditiva .....   | 40 |
| A resiliência global como variável dependente. ....                     | 41 |
| O fator da resiliência <i>I am/I can</i> como variável dependente. .... | 43 |
| O fator da resiliência <i>I have</i> como variável dependente. ....     | 45 |
| Capítulo VI – Discussão e Conclusão .....                               | 47 |
| Referências Bibliográficas.....   | 54 |

## Índice de Tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1: Estatística descritiva .....  | 35 |
| Tabela 2: Correlação entre a criatividade e a resiliência .....                                 | 36 |
| Tabela 3: Coeficientes de regressão para o modelo 1 e 1a .....                                  | 41 |
| Tabela 4: Resultados do modelo de regressão para a variável resiliência global .....            | 42 |
| Tabela 5: Coeficientes de regressão para o modelo 2 e 2a .....                                  | 43 |
| Tabela 6: Resultados do modelo de regressão para o fator da resiliência <i>I am/I can</i> ..... | 44 |
| Tabela 7: Coeficientes de regressão para o modelo 3 e 3a .....                                  | 45 |
| Tabela 8: Resultados do modelo de regressão para o fator da resiliência <i>I have</i> .....     | 46 |



### **Introdução**

Na Psicologia Positiva, algumas características são encaradas como saudáveis aos indivíduos, salientando-se destas, a resiliência e a criatividade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). A criatividade e a resiliência, assumem desta forma um papel de relevo na Psicologia Positiva. Neste sentido, a criatividade refere-se a uma componente que possui a capacidade de promover o bem-estar profissional, social e individual (Krentzman, 2013). Por sua vez, a resiliência assume-se como o processo de se recuperar face a uma adversidade (Rutter, 2012). De acordo com a literatura, é visível que diversos autores têm abordado a criatividade como um fator de proteção crucial, encarada como uma forma de expressão da resiliência (Firestone, 2013; Lynch, Sloane, Sinclair & Bassett, 2013; Metzel, 2007; Metzel & Morrell, 2008; Morelato, Carrada & Ison, 2012; Wolin & Wolin, 1993).

Atualmente, ambas as variáveis têm sido encaradas como relevantes construtos e têm recebido imensa atenção por parte da ciência (Nakano & Wechsler, 2006; Oliveira, Reis, Zanelato & Neme, 2008). Todavia, existe uma enorme carência de estudos que analisem a criatividade e a resiliência, simultaneamente (Oliveira & Nakano, 2011). A criatividade no ensino superior assume-se como um tópico pouco estudado (Kleiman, 2008), apesar de cada vez mais irem surgindo reflexões e estudos sobre esta competência no ensino superior (Cropley & Cropley, 2009; Jackson, Oliver, Shaw & Wisdom, 2007). Por sua vez, nos dias de hoje, promover a resiliência tem sido bastante abordado nas políticas que envolvem o desenvolvimento e o bem-estar, bem como, na comunidade científica (Masten, 2014). Deste modo, promover a resiliência tem como objetivo central atingir uma sociedade mais saudável e funcional, tanto ao nível da qualidade como também da saúde mental (Matos, Martins, Jesus & Viseu, 2015).

Como forma de atingir os objetivos e de compreender os resultados, deste estudo, primeiramente será exposto o capítulo I, que aborda conceitualmente a criatividade, o capítulo

II, que se refere à resiliência e o capítulo III, que apresenta a relação entre a criatividade e a resiliência. Em seguida, será apresentado o capítulo IV que caracteriza o estudo empírico realizado. Posteriormente, é exposto o capítulo V que se concentra nos principais resultados obtidos. Por fim, discute-se os resultados obtidos, confrontando-os com a literatura e concluindo a investigação efetuada.

## Capítulo I – Criatividade

### Definição Histórica

Num momento inicial, a criatividade foi compreendida enquanto produto da inspiração de deus (Sternberg & Lubart, 2009). Contudo, esta também foi e às vezes ainda é encarada como fruto de insanidade mental (Wechsler, 1998, 2008; Wechsler & Nakano, 2002). Neste sentido, no decorrer dos anos, inúmeras correntes têm proporcionado teorias e ideias para o estudo da criatividade, começando por Darwin e Galton, com a relevância da hereditariedade, seguido do gestaltismo, com a descoberta de respostas através do insight, continuando com a psicanálise, em que a criatividade era entendida como uma forma inconsciente de resolver problemas, prosseguindo com o humanismo, em que a criatividade manifestava um caráter positivo, sendo que se centrava na saúde mental e era tida como uma tendência para a ocorrência de autorrealização pessoal e individual (Alencar & Fleith, 2003; Collins & Amabile, 2009; Prieto, 2006; Runco, 2004; Wechsler, 2008; Wechsler & Nakano, 2002).

Não obstante, Guilford distingue-se por ter sido um dos mais notáveis promotores do estudo da criatividade. Este foi o presidente da American Psychological Association (APA), e por volta de 1950, no seu discurso, quando foi nomeado presidente desta, colocou e enfatizou a criatividade, colocando-a de novo, no “mapa” da comunidade científica, referindo que a criatividade assume-se como um recurso humano e natural, que conseguiria ser estudado de um modo científico e objetivo e que deveria ser profundamente utilizado e potencializado (Runco, 2007). Guilford realizou um trabalho fundamental no que se refere à criatividade, ao propor a diferenciação entre produção divergente e convergente, comumente entendidas como pensamento divergente e convergente, e também realizou um importante trabalho relativamente ao modo de avaliar a criatividade (Guilford, 1967). Guilford entendia a criatividade enquanto uma parte da inteligência, no entanto foi Paul Torrance quem propôs a independência deste conceito e quem desenvolveu e criou o “Torrance Tests of Creative

Thinking” (Torrance, 1966, 1974), que se constitui um dos instrumentos mais usados para a avaliação da criatividade. Os primeiros trabalhos deste autor, um dos nomes de destaque no estudo da criatividade, foram influenciados por Guilford e pelas suas ideias cognitivistas (Sternberg & Lubart, 2009; Wechsler, 1998; Wechsler & Nakano, 2011). Porém, Torrance ampliou o seu estudo para outros fatores que julgava importantes na criatividade, identificando algumas características, nomeadamente, o movimento, a fantasia, o sentido de humor, entre outras (Wechsler, 1998, 2006), como estando presentes na personalidade criativa, para além de referir a existência também de aspetos emocionais (Wechsler, 2008; Wechsler & Nakano, 2011). Torrance (1977) definiu criatividade como o processo para identificar problemas ou falhas nas informações, formular hipóteses ou ideias, testar e alterar essas hipóteses e, posteriormente, comunicar os resultados.

### **Definição de Criatividade**

A procura por uma definição de criatividade consensual, tem-se assumido como um desafio, uma vez que, têm surgido imensas definições deste conceito, cujos significados e focos são distintos, tendo em consideração os diversos autores (Becker, Roazzi, Madeira & Arend, 2001). Este conceito, é um conceito bastante complexo, sendo que já foram apresentadas e encontradas mais do que 100 definições do mesmo (Meusburger, Funke & Wunder, 2009).

Segundo Malchiodi (1998), a criatividade assume-se como a capacidade de trazer algo que é único e novo à existência. Neste sentido, Desetta e Wolin (2000) defendem que todos os indivíduos possuem imaginação, uma vez que a atividade criativa pode ser interpretada enquanto um refúgio, em ocasiões de *stress*. A criatividade encontra-se presente nas diversas vertentes da vida, particularmente na educação e na vida profissional, assumindo-se como um recurso relevante para que o indivíduo consiga ultrapassar eficientemente as exigências da sociedade e os seus problemas (Oliveira & Alencar, 2010).

Não obstante, a criatividade pode ser entendida como um fenómeno, no qual o indivíduo cria alguma coisa nova, como uma solução ou um produto, que possui algum tipo de utilidade ou de valor (Amabile, 1996; Morais, 2001). Por sua vez, Alencar (2007) definiu a criatividade como algo saudável do ser humano e uma atividade que conduz a sentimentos de prazer e satisfação, componentes cruciais para a promoção de saúde mental e do bem-estar emocional. Nesta continuidade, Livingston (2010) considera que os indivíduos não são apenas naturalmente criativos, como também usam as suas capacidades de produção e de invenção para resolver circunstâncias diversas, com que se deparam, ao longo da vida. Por seu lado, Romo (2008) pondera que os processos que implicam a criatividade ocorrem a nível emocional, cognitivo e motivacional. Assim sendo, em conformidade com Nogueira, Almeida, Garcês, Pocinho e Wechsler (2015), a criatividade é consequência de um processo que implica habilidades pessoais, que atuam num domínio caracterizado por conhecimentos próprios socialmente disponíveis, nos quais os produtos são ponderados por múltiplos juízes.

De acordo com Morais e Fleith (2017), a criatividade ocorre na interação entre processos, ambiente e aptidões, na qual é originado algo que se caracteriza por ser útil e novo num determinado contexto social. Estes autores defendem que, a criatividade assume-se enquanto um processo dinâmico e contínuo que decorre durante todo o período de vida e que tem em consideração os aspetos ambientais, temporais e individuais.

É essencial pensar nos requisitos da criatividade, mais especificamente, pensar no que é que torna um indivíduo criativo e pensar como é que se explica o processo criativo (Morais & Fleith, 2017). Neste sentido, Rhodes, em 1961, propôs um esquema conceitual de criatividade, considerado como universal e que dá espaço para a complexidade: o esquema dos 4 P's. Neste esquema conceitual, os 4 P's da criatividade são, nomeadamente, o produto, o processo, o ambiente e a pessoa, sendo que cada um caracteriza uma dimensão que a variável criatividade envolve. A pessoa diz respeito ao indivíduo criativo; o produto refere-se ao

resultado de uma produção criativa; o processo, por sua vez, é a ponte entre o produto e a pessoa, no qual se pode identificar diversas fases, respetivamente, a preparação, a incubação, o insight e a verificação; e, por fim, o ambiente, que envolve as condições essenciais do meio para que se desenvolva a criatividade (Kaufman & Sternberg, 2010).

Outros autores tal como Gardner (1982, 1993), Runco (1997) e Sternberg (1988) também deram um contributo fundamental no estudo da criatividade. De acordo com a perspetiva de Sternberg e Lubart (1999), a criatividade é a capacidade para produzir algo que se caracteriza por ser original, inesperado, útil e adaptativo. A criatividade designa-se como um construto importante para o indivíduo a vários níveis, pois pode ser útil quando este se depara com um problema no trabalho ou no dia-a-dia. É de se referir que até mesmo ao nível da sociedade, a criatividade pode conduzir a novas invenções, artes, novos produtos e movimentos (Sternberg & Lubart, 1999).

Por sua vez, Hennessey e Amabile (2010) julgam que uma considerável parte dos investigadores consideram que a criatividade compreende a elaboração e construção de produtos ou ideias novas, fundamentais para o sujeito ou até para a sociedade, todavia não existe concordância relativamente às componentes que indicam além do valor da ideia, da novidade ou além do produto produzido.

### **Teorias Explicativas da Criatividade**

Para uma melhor compreensão do conceito de criatividade, surgiram algumas teorias explicativas importantes ao longo da sua história.

#### **Modelo Cognitivo de Guilford.**

Guilford, no seu modelo, ao abordar a inteligência considerou três dimensões fundamentais, nomeadamente, os conteúdos, as operações e os produtos (Batey & Furnham,

2006; Prieto, 2006; Sternberg & O'Hara, 2009). Os conteúdos envolviam componentes com um caráter simbólico, figurativo, comportamental e/ou semântico; as operações incluíam aquilo que a mente teria a capacidade de realizar, isto é, a memória, a avaliação, a produção convergente, a produção divergente e a cognição; e, por último, os produtos sucederiam na forma de classes, sistemas, unidades, implicações, relações ou transformações (Sternberg & O'Hara, 2009; Wechsler, 2008). Tendo em consideração que esta teoria recai no estudo da inteligência e assenta numa perspetiva cognitiva, é de se notar que aqui evidencia-se um aspeto que tem vindo a ser relacionado e associado, de modo constante com a criatividade, nomeadamente, o pensamento ou a produção divergente (Sternberg & O'Hara, 2009), que possibilita ao indivíduo um inúmero e diversificado conjunto de respostas (Runco, 2007).

Guilford, desenvolveu testes com o intuito de proceder à avaliação da criatividade, sendo que nos seus estudos focou-se em quatro notáveis características da criatividade, mais especificamente, a flexibilidade, a originalidade, a fluência e a elaboração, características essas que assinalaram os primeiros trabalhos de Torrance (Sternberg & O'Hara, 2009).

### **Modelo Educacional de Torrance.**

Paul Torrance, surge como um nome de enorme destaque no estudo da criatividade, bem como, numa dimensão de caráter educativo. De acordo com a sua visão, numa primeira fase do processo criativo, é essencial identificar a existência de um problema, onde se reconhecem os distintos ângulos do mesmo, como também, os potenciais obstáculos que podem vir a surgir. Numa fase posterior de formulação de hipóteses, o pensamento divergente toma um lugar de destaque, sendo que a imaginação abre-se para um número incansável de soluções e ideias, espontâneas, originais e livres, que têm a possibilidade de oferecer uma resposta ao problema em causa. Neste seguimento, na fase seguinte de teste das hipóteses produzidas, o pensamento convergente assume um lugar de realce, uma vez que, inicia-se uma

procura racional e lógica para conseguir encontrar a solução mais profícua para resolver o problema. Neste ponto, poderá revelar-se necessário o reenvio das ideias para a fase anterior, com o intuito de as melhorar ou reformular e na qual verificar-se-á a existência da necessidade de utilizar o pensamento divergente para a formulação de novas hipóteses. Por fim, a última fase deste processo de produção criativa, segundo o autor, é uma das mais importantes. Esta denomina-se de comunicação dos resultados obtidos. Esta fase, irá possibilitar o conhecimento acerca da avaliação que os indivíduos realizam sobre os resultados e, desta forma, dá-nos a possibilidade de avaliar se existe necessidade de voltar ao processo de produção criativa, caso existam falhas no produto elaborado (Wechsler, 2008).

### **Modelo Componencial de Amabile.**

Amabile, adotando uma perspetiva sociológica, considera que existe a necessidade de, quando se estiver a estudar a criatividade, observar, igualmente, o ambiente circundante. Estudar a criatividade, apenas faz sentido se levarmos em conta o meio social em que o sujeito se insere (Prieto, 2006). Amabile supõe que, tanto os meios como a sociedade na qual o sujeito se move, podem acarretar consequências na criatividade, ou seja, o ambiente pode apresentar um efeito punitivo ou estimulante no desenvolvimento da mesma (Wechsler, 2008).

No modelo desenvolvido por Amabile, consideram-se três componentes cruciais para a criatividade, os processos criativos relevantes, as capacidades relevantes para o domínio e a motivação para a tarefa. Relativamente à motivação para a tarefa, esta diz respeito à atitude do indivíduo tendo em conta a conclusão da atividade e aos motivos pelos quais os indivíduos se dedicam à mesma (Lubart, 1999). Na motivação para a tarefa está patente a motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca, é vista como um elemento predominante para a criatividade (Hennessey & Amabile, 2010), sendo que, por outro lado, a motivação extrínseca, é encarada por uns investigadores como prejudicial à criatividade (Collins &



Amabile, 2009; Hennessey & Amabile, 2010; Romo, 2008; Wechsler, 2008). As capacidades relevantes de domínio, envolvem alguns talentos especiais, capacidades técnicas e o conhecimento para o domínio característico da tarefa em causa (Lubart, 1999). Por fim, os processos criativos relevantes, compreendem processos como o domínio de estratégias que facilitam a elaboração de novas ideias, os estilos cognitivos e criativos e os traços de personalidade, uma vez que, estes processos podem influenciar no uso das próprias capacidades de domínio (Alencar & Fleith, 2003; Collins & Amabile, 2009; Prieto, 2006). Neste sentido, de acordo com a autora, é essencial que estes três componentes se encontrem em interação, para que ocorra a criatividade, sendo que se alguma destas componentes não se encontrar presente, não poderá ocorrer o processo criativo (Lubart, 1999).

### **Perspetiva de Sistema de Csikszentmihalyi.**

De acordo com alguns autores, Csikszentmihalyi sugeriu uma perspectiva multidimensional e sistémica no estudo do processo criativo (García, 2006; Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010; Lubart, 1999). A questão principal colocada por Csikszentmihalyi em 2007, destinava-se a descobrir onde é que a criatividade poderia ser encontrada. Na sua resposta, menciona que esta só faz sentido se entendermos o processo criativo como um sistema resultante da convergência de três importantes fatores, o domínio, que se refere à cultura; o indivíduo, que diz respeito às experiências pessoais e à bagagem genética e; o campo, que concerne ao sistema social (Alencar & Fleith, 2003). Csikszentmihalyi propôs que os comportamentos criativos resultam da interação entre estes três importantes fatores. Para este, a criatividade refere-se a um processo que pode ser observado apenas na interseção onde domínios, indivíduos e campos interagem (Csikszentmihalyi, 2009). Na perspectiva de Csikszentmihalyi (1999), é mais produtivo focar a atenção nas comunidades, sendo que estas propiciam a expressão da criatividade, ao invés de focar a atenção apenas nos indivíduos.

Assim, a criatividade é cocriada por campos e domínios e não é somente efeito de ações individuais (Csikszentmihalyi, 1988). Csikszentmihalyi, enfatiza no seu modelo que, a criatividade é efeito da interação entre o contexto sociocultural do sujeito e os seus pensamentos, uma vez que, a existência de um ambiente social capaz de disponibilizar estas oportunidades e recursos, aumenta a possibilidade de ocorrerem desempenhos criativos (Prieto, 2006). Desta forma, um dos maiores contributos deste autor incide na ênfase imposta ao contexto cultural e social (Kozbelt et al., 2010).

### **Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg.**

Numa primeira concetualização da Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg (1988), um modelo para ser completo, deve contemplar o ambiente e as variáveis pessoais (que inibem ou facilitam a criatividade), limitando-se a certos atributos internos do ser humano que colaboram para o funcionamento criativo, nomeadamente a motivação/personalidade, a inteligência e o estilo cognitivo (Sternberg, 1988).

Mais tarde, Sternberg (1991) como também, Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996), amplificaram o modelo atrás exposto, objetivando o comportamento criativo enquanto um resultado da convergência de seis recursos, distintos e inter-relacionados, cruciais para a expressão da variável criatividade, mais especificamente, as habilidades intelectuais, o conhecimento, a motivação, a personalidade, o contexto ambiental e os estilos de pensar/cognitivos. A personalidade, mais especificamente, alguns dos seus traços, estão presentes na criatividade. Alguns desses traços respeitam à tolerância à ambiguidade, ao desejo de superar obstáculos, à autoeficácia e ao prazer por situações de risco (Sternberg & Lubart, 2009). O conhecimento assume também um lugar de destaque nesta teoria, uma vez que, para que exista desenvolvimento criativo numa determinada área é necessário conhecer alguma coisa sobre a mesma. Por sua vez, o contexto ambiental assume também um papel fundamental

na expressão da criatividade. Os ambientes seguros e favorecedores constituem-se espaços que permitem a produção de ideias criativas. A motivação, nomeadamente, a motivação intrínseca, é outro dos fatores deste modelo. Esta é vista como um motor para que ocorra desenvolvimento criativo (Sternberg & Lubart, 2009; Sternberg et al., 1997). Por último, os estilos cognitivos têm uma posição também relevante neste modelo, sendo que, estes referem-se à preferência dos indivíduos para pensarem em distintos modos e por si próprios (Sternberg & O'Hara, 2009; Sternberg, O'Hara & Lubart, 1997). Neste sentido, Sternberg e Lubart (2009), consideram que o processo criativo não é somente a soma destes fatores, sendo que este poderá implicar muito mais.

Ainda de acordo com o modelo dos autores Sternberg e Lubart, existem três habilidades que se revelam predominantes: a habilidade analítica, a habilidade sintética e a habilidade prática-contextual (Sternberg & Lubart, 2009; Sternberg et al., 1997), sendo que tais habilidades são encaradas como habilidades interativas e que atuam simultaneamente no pensamento criativo e decorrem da teoria triárquica da inteligência de Sternberg (Pocinho, 2009, 2010; Pocinho & Canavarro, 2009; Sternberg & O'Hara, 2009).

Concluindo, é de realçar que, todos os teóricos atrás expostos, atribuem o processo criativo a um aglomerado de fatores que interagem de modo complexo, que se referem ao indivíduo e às variáveis sociais, históricas e culturais do ambiente em que o indivíduo se insere (Alencar & Fleith, 2003).

### **Criatividade: Personalidade Criativa**

A personalidade refere-se à forma individual como os indivíduos pensam, agem e sentem. A personalidade inclui duas componentes, nomeadamente, o carácter (traços assimilados na interação social) e os traços hereditários e biológicos (Chávez-Eakle, Eakle &

Cruz-Fuentes, 2012). Neste sentido, os traços de personalidade, caracterizados como estáveis no decorrer do tempo, apresentam-se no desempenho e no comportamento (Guilford, 1987).

Diversos estudos na área da criatividade têm se focado no que caracteriza o indivíduo criativo. Alguns investigadores, identificaram aspectos que podem caracterizar a personalidade de pessoas criativas, sendo algumas dessas características a originalidade, a curiosidade, o desejo por privacidade, o sentido artístico, a consciência da criatividade, a independência, o humor, a atração pela novidade e pelo complexo, a tolerância à ambiguidade, uma “mente aberta” e o gosto por acontecimentos de risco (Plucker & Renzulli, 2009). Outras qualidades, apontadas por Harrington (1999), como características de uma personalidade criativa são a autoconfiança relativamente ao seu campo de atividade criativa, a tolerância à ambiguidade, a curiosidade, a imensidão de interesses, a independência de pensamento, a imaginação e o julgamento. De acordo com Almeida e Wechsler (2015), existem características da personalidade que se encontram ligadas ao ser criativo, mais especificamente, a autonomia, a independência e o inconformismo. Estas características auxiliam o sujeito a ambicionar ir mais além daquilo que está estabelecido (Almeida & Wechsler, 2015). Por sua vez, Sternberg (1991, 2012) defende a existência de uma multiplicidade de características criativas, nomeadamente, a determinação para exibir novas ideias, a coragem, a autoeficácia e a perseverança perante os obstáculos. Csikszentmihalyi (1999), na perspectiva de sistemas, considera que os atributos responsáveis por caracterizar os sujeitos criativos são o entusiasmo, a abertura à experiência, a curiosidade, a persistência, a flexibilidade de pensamento, a motivação intrínseca e a fluência de ideias. Este, considera ainda que, os sujeitos criativos não possuem uma estrutura pré-estabelecida e rígida, mas organizam as suas características centrais às circunstâncias e às ocasiões (Csikszentmihalyi, 1999).

Nos estudos realizados por McCrae (1999), foi possível verificar que os sujeitos altamente criativos caracterizam-se como reflexivos, inventivos, individualistas e/ou não

convencionais. Por outro lado, os sujeitos não-criativos caracterizam-se como cautelosos, convencionais e/ou conservadores (McCrae, 1999). Numa meta-análise, onde se pretendeu encontrar relações entre a criatividade e a motivação, constatou-se que os sujeitos que detêm uma maior motivação intrínseca apresentam-se, de forma significativa, como mais criativos (Jesus, Rus, Lens & Imaginário, 2013). Outros estudos procuraram relacionar a personalidade e a criatividade, sendo que os resultados revelaram uma relação entre a criatividade e a abertura à experiência (Dollinger, Urban & James, 2004).

Por seu lado, numa meta-análise, Feist (1998) constatou a existência de diferenças na personalidade criativa, entre cientistas e artistas. De acordo com este, os cientistas selecionam ambientes organizados que possibilitem a apresentação de alguma iniciativa, sendo que os cientistas caracterizados como mais criativos possuem a tendência de ser mais confiantes, abertos a novas experiências, ambiciosos e flexíveis, comparativamente aos cientistas menos criativos. Feist (1998), verificou que os artistas são menos metódicos, conscienciosos e cautelosos e mais sensíveis, curiosos, originais e imaginativos, quando contrastados com os não artistas. Deste modo, o autor acredita na existência de um padrão congruente da personalidade criativa, nas artes e nas ciências (Feist, 1998).

A imaginação, uma das características da personalidade criativa, atinge, de acordo com Vygotsky (1990), o seu ponto alto na idade adulta, uma vez que, é nesta fase que o conhecimento adquirido é mais extenso e as experiências são mais complexas, ricas e diversificadas. Neste sentido, a imaginação revela-se mais produtiva neste período (Vygotsky, 1990). Com curiosidade, e segundo os estudos de Simonton (1994), a trajetória da produção criativa poderá ser exibida numa curva de J inversa, manifestando que a produção criativa aumenta à medida que a idade aumenta.

### **Criatividade e o Ensino Superior**

Tendo em consideração a literatura, é visível que existe uma enorme associação entre a criatividade e o ensino superior, todavia, tem sido atribuída pouca ênfase ao desenvolvimento da criatividade nos estudantes do ensino superior (Csikszentmihalyi, 1996; Jackson, 2006; Jackson et al., 2007; Wechler, 2001).

De acordo com Runco (2004), o mundo do trabalho exige distintas e novas competências, como a capacidade de ser flexível e criativo, de modo a promover uma adaptação eficiente às mudanças, às novas tecnologias e às oportunidades que caracterizam o nosso dia a dia. Neste sentido, Hennessey e Amabile (2010) afirmam que, desenvolver a criatividade nos estudantes assume um papel relevante na promoção da ciência, da arte, da economia, da cultura, bem como, de toda a sociedade moderna. Assim, uma vez que a universidade é importante no processo de preparação para a introdução dos estudantes no mundo do trabalho, torna-se relevante que esta seja responsável pela preparação dos estudantes para as mudanças da sociedade contemporânea, procedendo à adaptação do seu currículo e promovendo o desenvolvimento da criatividade (Livingston, 2010). Paralelamente, Alencar e Fleith (2010) revelam que, torna-se crucial que os estabelecimentos de ensino superior adotem como uma das suas metas, o desenvolvimento da criatividade nos seus alunos, uma vez que estes estabelecimentos de ensino assumem uma posição relevante na formação de futuros profissionais. Desta forma, é necessário que a educação seja capaz de formar indivíduos com mais competências para liderar a mudança e mais imaginativos, tendo em conta que para que tal aconteça, a criatividade deverá estar incluída no currículo e se necessário, na política institucional (Harding, 2010). Segundo Sternberg (2005), para conseguir alcançar a “inteligência de sucesso”, é fundamental a existência de um equilíbrio entre três tipos de inteligência, mais especificamente, a analítica, a criativa e a prática, sendo assim fundamental uma aposta no desenvolvimento criativo dos indivíduos.

Num estudo realizado por Sung e Choi (2009), foi verificada a existência de significância estatística entre o desempenho criativo individual de 304 estudantes da pós-graduação e os fatores de personalidade extroversão e abertura à experiência. Estes autores verificaram também que a motivação extrínseca desempenhou um papel significativo na determinação da força e da natureza da associação entre a criatividade e os cinco fatores do modelo dos *Big Five* (Costa & McCrae, 1992), nomeadamente, abertura à experiência, extroversão, conscienciosidade, extroversão, neuroticismo e amabilidade (Sung & Choi, 2009).

De um modo geral, é de se notar que a dimensão dos *Big Five* mais relacionada, de modo consistente, com a criatividade é a dimensão abertura à experiência (Feist, 1998; George & Zhou, 2001; Greven, Chamorro-Premuzic, Arteché & Furnham, 2008; Raja & Johns, 2010; Sung & Choi, 2009; Williams, 2004). Não obstante, esta dimensão também se relaciona, de forma positiva, com o pensamento divergente (Chamorro-Premuzic, 2006; Furnham & Bachtar, 2008), sendo que, isto pode explicar-se pelo facto dos sujeitos “abertos” se caracterizarem como originais, imaginativos, independentes, não convencionais e curiosos (McCrae & Costa, 1997).

Paralelamente, de acordo com os estudos efetuados, é visível a existência de uma associação significativa entre os estilos de pensar e criar e o desempenho escolar, atitudes criativas, motivação para aprender e comportamentos de liderança (Weschler, 2008). Os estilos de pensar e criar, possuem uma enorme relevância para a compreensão do modo como se expressa criativamente um indivíduo (Weschler, 2008). Num estudo de Garcês (2011), realizado na Universidade da Madeira, foi possível verificar que os estudantes do ensino superior com idade superior a 25 anos, possuem níveis superiores no que se refere aos estilos de pensar e criar, comparativamente aos estudantes que possuem idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos. Assim, foi possível verificar que os estilos de pensar e criar desenvolvem-se ao longo do desenvolvimento académico e consoante o crescimento do sujeito (Garcês,

2011). Por sua vez, Nakano (2010) num estudo efetuado com alunos universitários, verificou que as diferenças entre as regiões onde os alunos habitam, influem nos estilos de pensar e criar. Num outro estudo desenvolvido por Mostafa (2005), verificou-se que a inovação e a criatividade aumentam consoante os níveis de literacia aumentam.

Deste modo, as diferenças entre os cursos também se consideram relevantes para uma melhor compreensão da variável criatividade. Neste sentido, num estudo realizado por Bahia e Nogueira (2005), com 18 estudantes do ensino superior do distrito de Lisboa, foram encontradas diferenças entre os estudantes de artes, de humanidades e de ciências. Charyton e Snelbecker (2007) desenvolveram uma investigação com o objetivo de estudar as diferenças existentes entre os alunos das áreas artísticas e das áreas científicas, mais especificamente, entre os estudantes do curso de música e os estudantes do curso de engenharia. Os autores concluíram que, os estudantes de música apresentaram níveis mais elevados de criatividade, em comparação com os estudantes de engenharia. Deste modo, constataram que os estudantes das áreas artísticas são mais criativos do que os estudantes das áreas científicas (Charyton & Snelbecker, 2007).

Relativamente ao género, é possível constatar que, estudar as diferenças de género na criatividade, tem-se assumido como um tema demasiado complexo, impossibilitando à literatura a obtenção de respostas no que se refere a este tema (Kemmelmeyer & Walton, 2016).



## Capítulo II - Resiliência

### Definição Histórica

Nos últimos anos, inúmeros investigadores têm salientado que conseguir definir resiliência, não é um trabalho fácil, tendo em conta a inexistência de consenso acerca do domínio que a variável resiliência compreende, ou seja, a sua dinâmica e as suas características (Ungar, 2007; Ungar, Ghazinour & Ritcher, 2013; Yates, Egeland & Sroufe, 2003). Neste seguimento, podem-se encontrar numerosas e variadas definições deste conceito, sendo que estas definições variam de acordo com o foco teórico do autor e com o género de investigação que se encontra em causa (Martins, 2014). De acordo com a literatura científica, é visível a existência de uma linha na área da Psicologia que entende a resiliência como um recurso pessoal, ou seja, como uma componente própria do sujeito; e uma linha de desenvolvimento, que é seguida pela área da psicopatologia, que concebe a resiliência enquanto um processo interacional, ou seja, com vulnerabilidades e mecanismos protetores que em interação com os fatores de risco, dão origem à resiliência (Martins, 2014).

A história do conceito de resiliência encontra-se, simultaneamente, relacionada com a história da psicopatologia do desenvolvimento, vista como uma estrutura para a investigação e para a compreensão dos problemas associados ao comportamento humano, no decorrer da vida. No entanto, as investigações nesta área têm crescido e se alargado para além da perspectiva de psicopatologia (Werner & Smith, 1992). Isto quer dizer que, a investigação sobre a resiliência tem-se centrado na evolução positiva do indivíduo, possibilitando um efeito transformador nas práticas, no que respeita à resolução de problemas relativos ao desenvolvimento, alterando-se os métodos, os objetivos e criando-se abordagens que se focam nos pontos fortes, no bem-estar e na saúde (Masten & Wright, 2010).

É de se notar que, foi nos anos 80 que o conceito de resiliência emergiu e cresceu no campo da psicologia do desenvolvimento e comportamental, expandindo-se depois à

psicopatologia e à psicologia clínica, com os métodos de investigação e com a teoria de Rutter e Garmezy (Anaut, 2005).

O conceito de resiliência surgiu em 1807, a partir dos estudos de Thomas Young, um cientista físico inglês, que pretendia avaliar a relação existente entre a força despendida num corpo e entre a deformação produzida por essa força (Yunes, 2006). Assim, a resiliência dizia respeito à flexibilidade e à força perante as mudanças, incertezas e adversidades (Anaut, 2005). Todavia, definir resiliência em Psicologia não se revela tão preciso e claro como na física, sendo que inúmeros fatores têm de ser evidenciados quando se estuda os fenómenos humanos (Barreira & Nakamura, 2006). De acordo com Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004), a noção de resiliência foi inserida na Psicologia, para propor e distinguir, no que se refere ao conceito, as disposições identificáveis de certos indivíduos, para superar, sem danos, situações de elevado risco. Os primeiros estudos acerca da resiliência, evidenciavam-na como algo que é inato, determinada por atributos expostos pelos indivíduos no seu percurso desenvolvimental, de modo espontâneo (Dell’Aglia, Koller, & Yunes, 2006; Yunes, 2003; Yunes, Garcia & Albuquerque, 2007).

Uma das primeiras definições deste conceito, define resiliência como um aglomerado de capacidades e de traços de personalidade que tornavam os indivíduos invulneráveis, tendo em conta que estes não desenvolviam doenças psíquicas perante experiências traumáticas (Anthony & Cohler, 1987). Porém, a invulnerabilidade e a resiliência não correspondem a conceitos semelhantes (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Segundo estes autores, a invulnerabilidade apresenta um carácter absoluto, comparativamente e contrariamente à resiliência, isto é, a resiliência embora remeta para a habilidade de transcender as adversidades, não requer que um indivíduo ultrapasse a situação de *stress*, sem apresentar nenhuma lesão, como exige o conceito de invulnerabilidade (Zimmerman & Arunkumar, 1994).

Deste modo, e tendo em consideração este quadro conceptual, Rutter (1987) apresenta uma definição de resiliência que é uma das definições mais aceites. Assim, este define a resiliência como o resultado último de um processo que resulta como um absorvedor, que apesar de não eliminar os riscos, motiva o sujeito a ultrapassar os riscos, de modo eficaz. Este ainda considera que, a resiliência assume-se como um aglomerado de processos intrapsíquicos e sociais, que oferece a possibilidade de ter uma vida saudável, mesmo que o ambiente não o seja. Estes processos concretizam-se em função do tempo, oferecendo boas combinações com o meio familiar, social e cultural e com as particularidades do indivíduo. Assim, a resiliência não deve de ser encarada como um atributo com o qual as crianças nascem, nem como um atributo que adquirem no decorrer do seu desenvolvimento, a resiliência consiste sim, num processo de interação entre os indivíduos e o meio onde estão inseridos (Rutter, 1987).

Nesta mesma ótica, os autores Gordon e Song (1994), realçam que é necessário ter em atenção que esta variável não consiste apenas num construto unidimensional. Pelo contrário, esta é vista como um complexo de processos em relação (Gordon & Song, 1994). Por sua vez, Bronfenbrenner e Crouter (1983), apresentam o modelo ecológico-social para estudar a resiliência, mais especificamente, focam as interações entre os fatores de proteção e os riscos contextuais, e entre as características individuais do indivíduo e os processos intervenientes.

Nesta linha de raciocínio, a resiliência seria concebida enquanto característica intrínseca das pessoas, que seria considerada inata, isto é, as pessoas nasceriam resilientes e seriam os acontecimentos da vida que definiriam o seu desenvolvimento, tanto de forma positiva como de forma negativa (Rutter, 2010). Deste modo, a resiliência precisou de ser reconcetualizada enquanto um processo (Rutter, 2010). Este conceito foi adequado às ciências sociais, como forma de descrever os indivíduos que ainda que sujeitos a situações de risco, são capazes de se desenvolver e de crescer de modo saudável e ser bem-sucedidos (Rutter, 1992).

No ponto de vista de alguns autores, tal como Rutter (2006), a resiliência foi conceptualizada como vulnerabilidade limitada a circunstâncias de risco ambientais, habilidade para ultrapassar uma adversidade ou tensão ou como uma consequência parcialmente positiva independentemente do risco vivido. Por outro lado, em consonância com outros autores, a resiliência define-se enquanto um processo dinâmico, através do qual os sujeitos se adaptam satisfatoriamente a uma circunstância adversa (Cicchetti, 2010; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 2011; Masten & Obradovic, 2006; Rutter, 2012).

Em conformidade com Masten (2001), a resiliência tem de ser entendida como uma capacidade decorrente de um processo evolutivo e dinâmico, que varia consoante a natureza humana, a etapa da vida, as circunstâncias e o contexto, variando de distintas formas nas distintas culturas. Com a evolução das pesquisas, os autores que se debruçam sobre a área da Psicologia, verificaram que a resiliência não poderia ser entendida como marca biológica, como algo *a priori* ou como traço da personalidade (Ungar, Liebenberg, Dudding, Armstrong & Vijver, 2013).

Em suma, o conceito de resiliência percorreu inúmeras revisões conceptuais, focando-se, num momento inicial, nas características, habilidades, traços individuais, recursos internos e capacidades, evoluindo, posteriormente, para uma perspetiva ecológica, segundo a qual o conceito resiliência é encarado como o produto das interações entre fatores de proteção, fatores de risco e recursos internos de um indivíduo, com efeitos atenuantes ou protetores nos processos adversos ao desenvolvimento dos indivíduos, em concordância com a natureza do risco (Luthar et al., 2000). Porém, nos últimos tempos, a visão ecológica da resiliência tem sido criticada, surgindo a necessidade de integrar nos estudos acerca da resiliência, a cultura e a multiplicidade de riscos (Lee, Kwong, Cheung, Ungar & Cheung, 2010).

### **Definição de Resiliência**

O conceito de resiliência, segundo Masten (2014), surgiu devido à necessidade de se entender porque é que algumas pessoas conseguiam atingir notáveis resultados após uma enorme adversidade, enquanto outras pessoas, na mesma condição, não conseguiam atingir esses resultados. Assim, de um modo geral, a resiliência caracteriza-se pela habilidade de adaptação positiva de uma pessoa perante a adversidade, que iminentemente iria possuir um impacto negativo (Rutter, 2013). Walsh (2016), faz referência ao conceito de resiliência como uma habilidade para se recuperar e resistir aos desafios de vida disruptivos. Segundo este autor, o conceito de resiliência tornou-se significativo na área da saúde mental e para a ciência do desenvolvimento, no decorrer das últimas décadas (Walsh, 2016).

Nesta ótica, a resiliência pode ser compreendida como a adaptação positiva apresentada face a experiências negativas (Masten & Gewirtz, 2008). Assim, esta consiste num processo complexo, que respeita à capacidade de adaptação nas ou após as adversidades, implicando a ideia de competência, de força interior, de *coping* bem-sucedido e de competência (Wagnild & Collins, 2009). Por outro lado, a resiliência associa-se de forma negativa à percepção de stress, depressão e ansiedade (Wagnild & Collins, 2009).

Mais se acrescenta que, Angst (2009) reconhece que não existe um indivíduo que seja resiliente, mas sim um indivíduo que está resiliente, de acordo com as escolhas que realiza num dado contexto, podendo apresentar um papel ativo na procura de recursos no ambiente que o envolve e em si próprio, para resolver os conflitos. Nesta continuidade, Masten e Wright (2009), definem a resiliência como uma capacidade que é consequência de um processo evolutivo e dinâmico, cuja expressão se diversifica de distintas formas em distintas culturas e que vai variando consoante a etapa de vida, a natureza humana, o contexto e as circunstâncias.

De acordo com Garcia (2001), é possível identificar três tipos de resiliência, nomeadamente, a resiliência académica, a resiliência emocional e a resiliência social. A

resiliência acadêmica centra-se no contexto escolar, encarando este como um espaço de aprendizagem de habilidades e capacidades, com recurso aos agentes educativos, providenciando-se, assim, competências para conseguir lidar com todas as adversidades. A resiliência emocional associa-se a experiências que propiciam sentimentos positivos, tais como, a autonomia, autoestima e autoeficácia, oferecendo capacidades ao indivíduo para conseguir lidar com as mudanças e, desta forma, elaborar um aglomerado de estratégias para resolver problemas. Por último, a resiliência social, implica fatores associados aos relacionamentos com os pares, amigos e pais, ao sentimento de pertença e à relação afetiva, que possam disponibilizar competências para a resolução de problemas (Garcia, 2001).

As situações adversas, segundo Delvan, Becker e Braun (2010), contribuem capacitando o sujeito de modo a lidar com as situações stressantes do futuro, de forma aceitável, tendo em conta que, uma vez experimentado um determinado conflito, os níveis de stress diminuem perante um conflito idêntico, de forma a fortalecê-lo.

Na revisão da literatura acerca da resiliência evidencia-se características pessoais inerentes a esta, como a competência social, sentimento de autoestima e de autoeficácia, a adaptabilidade, as capacidades de regulação emocional e de *coping* eficaz e, concomitantemente, fatores de proteção que alteram a forma de reagir à situação que manifesta o risco, ao diminuir as reações negativas e o efeito do risco (Anaut, 2005; Cecconello & Koller, 2003). Vários autores aglomeram em três níveis, os fatores de proteção: em primeiro lugar, o nível individual, nomeadamente, o sistema de crenças, o aumento do nível de educação, a saúde, o género, o *locus* de controlo interno, o temperamento, as competências, a autoeficácia, a habilidade de resolução de problemas e de comunicação, a confiança nas suas habilidades e forças, a visão positiva acerca de si mesmo e a habilidade de realizar planos realistas e de adotar medidas para os cumprir; em segundo lugar, o nível familiar, mais especificamente, a coesão familiar, a estrutura familiar, o suporte social, a habitação adequada, as influências das famílias

consideradas de origem, o ambiente estimulante, a estabilidade na satisfação conjugal, a situação económica adequada e estável e a interação de apoio entre pais-filho; por último, o nível comunitário ou social, nomeadamente, o apoio dos mentores, a rede de apoio social, o envolvimento na comunidade, possuir ensino de qualidade, as experiências de sucesso escolar, viver em bairros com segurança e a aceitação pelos pares (Anaut, 2005; Benzie & Mychasiuk, 2008; Luthar et al., 2000; Walsh, 2003). Neste sentido, os fatores de proteção possuem a função de minimizar o efeito de risco e, paralelamente, as consequências negativas do mesmo (Oliveira & Machado, 2011).

Simultaneamente, são identificados alguns fatores que propiciam o risco de ocorrência de inaptações desenvolvimentais, mais concretamente, o isolamento, a violência, condições de pobreza, perdas importantes, altos níveis de introversão, pertencer a minorias, inexistências de estratégias de *coping* ativas, vivência de doença crónica, ruturas familiares, consumo de álcool excessivo, encontrar-se num ambiente culturalmente muito diferente e/ou estranho e padrões de vinculação inseguros (Li, 2008; Machado, 2007; Noronha, Cardoso, Moraes & Centa, 2009; Oliveira & Machado, 2011). Nesta perspetiva, a resiliência poderá ser entendida enquanto uma consequência do equilíbrio desenvolvimental entre os fatores de proteção e de risco (Yunes, 2003).

Neste sentido, de acordo com alguns autores, uma vez que existe dificuldade para encontrar uma definição consensual de resiliência, denota-se a existência de uma noção central que associa o *coping* bem-sucedido à resiliência, ou que associa a resiliência ao ultrapassar a adversidade e o risco, ou a resiliência ao desenvolvimento de competências na presença de *stress* severo (Doll & Lyon, 1998; Jenkins, 2008; Rutter, 1979). Melhor dizendo, a resiliência pode ser associada à habilidade do sujeito para sobreviver a um determinado trauma, isto é, à resistência perante situações adversas e a sua habilidade para desenvolver soluções adaptativas (Anaut, 2005). Assim, a resiliência manifesta-se como um conceito multidimensional, que deve

ser entendida, segundo alguns autores, como um processo fluído, ao invés de um traço fixo, melhor dizendo, um sujeito que manifesta resiliência num estágio da vida, não quer dizer que a manifeste numa outra situação (Bauman, Adams & Waldo, 2001). Por outro lado, outros autores consideram a resiliência como uma característica natural do indivíduo (e.g., Kobasa, 1987, citado por Li, 2008).

### **Perspetiva Construtivista da Resiliência**

A resiliência, anexa ao paradigma ecológico, tem sido conceptualizada como promotora de saúde apesar das situações adversas (Ungar, 2004). Por outro lado, esta abordagem construtivista espelha uma interpretação pós-moderna de resiliência, sendo que a define enquanto resultado do “negócio” entre os sujeitos e os seus contextos e ambientes, determinados como saudáveis em situações encaradas coletivamente, como adversas (Libório & Ungar, 2010; Ungar, 2004).

É de destacar que os estudos de Ungar suportam uma perceção da resiliência pós-moderna, compreendida enquanto uma expansão da abordagem de Bronfenbrenner, considerando que os sujeitos bem como, os discursos sociais em que se envolvem, moldam os “negócios” que definem se um dado fator de proteção poderá promover a resiliência, ou não, como é o exemplo de uma prática cultural ou de um relacionamento interpessoal ou de uma interação comunitária (Ungar, 2008; Libório & Ungar, 2010). Ao passo que o trabalho de Bronfenbrenner requer fatores fixos, o de Ungar considera que os adolescentes e as crianças, de forma a conseguirem proteção, elegem os recursos de qualidade superior e com mais garantias de proteção, utilizando para esta escolha a sua capacidade de negociar com os sujeitos que possuem e fornecem tais recursos e que são entendidos como indispensáveis para a existência do seu bem-estar (Libório & Ungar, 2010). A resiliência pode, desta forma, ser encarada como um negócio bem-sucedido dos indivíduos para aplicarem os recursos de saúde,



dependendo todo este sucesso da mutualidade entre as situações sociais de bem-estar, que marcam as suas interpretações de saúde e a sua experiência individual (Ungar, 2004).

### **Resiliência e o Ensino superior**

Com a entrada no ensino superior, os jovens deparam-se, muitas vezes, com a saída da casa dos seus pais e com um conjunto de novos desafios para se adaptarem (Wagnild & Collins, 2009). Neste sentido, toda esta experiência pode potenciar ansiedade, *stress* e depressão, dependendo de como cada indivíduo encara as exigências e as tensões a que está sujeito. Alguns estudos salientam a relação existente entre a resiliência e a elevada perceção de *stress* e de depressão (Wagnild & Collins, 2009).

A resiliência encontra-se relacionada, de forma positiva, com uma melhor transição para o ensino superior, bem como com um melhor ajustamento e com uma maior e melhor saúde mental (DeRosier, Frank, Schwartz & Leary, 2013; Peng, Zhang, Li, Li, Zhang, Zuo & Xu, 2012; Wang, 2009). De acordo com algumas pesquisas, é de se notar que a resiliência reduz o risco de sofrimento psicológico. Não obstante, os sujeitos com maiores níveis de resiliência, tendem a apresentar resultados académicos mais elevados, bem como, estratégias de *coping* mais eficientes para superar os momentos de pressão no contexto académico (Abbott, Klein, Hamilton & Rosenthal, 2009; Wang, 2009).

Vários estudos têm constatado que os estudantes do ensino superior que possuem maior sofrimento psicológico, relatam níveis mais baixos de resiliência, de relacionamento com os pares, maiores níveis de desgaste e maiores problemas de ajustamento académico (Byrd & McKinney, 2012; DeRosier et al., 2013; Storrie, Ahern & Tuckett, 2010). Outros estudos que associam os níveis mais baixos de sofrimento psicológico a níveis mais altos de resiliência em estudantes universitários, indicam que a resiliência assume-se como um fator chave no ensino superior (Wagnild & Young, 1993).

Num estudo realizado por Oliveira e Machado (2011), cuja amostra eram estudantes do ensino superior, os resultados indicaram a existência de uma correlação negativa entre a variável resiliência e a variável traço de ansiedade. Num outro estudo realizado por Sun e Stewart (2007), os indivíduos do género feminino possuem um desenvolvimento emocional e social superior e mais positivo, comparativamente aos elementos do género masculino. Por sua vez, Cazan (2014) verificou que as características da personalidade resiliente dos estudantes universitários interferiam na relação entre o ajustamento académico e o *stress* académico. Bacchi e Licinio (2017), constataram em estudantes do ensino superior, níveis altos de resiliência relacionados com níveis baixos de ansiedade e de *stress* psicológico.

Nos estudos desenvolvidos por Byun e Jung (2016), verificou-se que o envelhecimento saudável ou “bem-sucedido” está positivamente relacionado e correlacionado com a resiliência, isto é, se existir um envelhecimento saudável, a resiliência tem a tendência de aumentar com a idade.

### Capítulo III – Relação entre Criatividade e Resiliência

Do ponto de vista da Psicologia Positiva, existem fenómenos que são considerados saudáveis no ser humano, como é o exemplo da criatividade e da resiliência (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). Diversos autores consideram a criatividade enquanto um relevante fator de proteção, encarada enquanto um modo de demonstração da resiliência (Firestone, 2013; Lynch, Sloane, Sinclair & Bassett, 2013; Metzl, 2007; Metzl & Morrell, 2008; Morelato, Carrada & Ison, 2013; Wolin & Wolin, 1993).

Tendo em consideração os autores Meneely e Portillo (2005), é expectável a existência de uma enorme ligação entre a flexibilidade e o desempenho criativo, uma vez que o pensamento flexível ou divergente refere-se a uma forma de manifestação da personalidade criativa. Assim, o pensamento divergente ou flexível conseguiria presumir uma personalidade ainda mais resiliente (Meneely & Portillo, 2005). Portanto, se o pensamento flexível é observado enquanto uma particularidade da criatividade pessoal (Goff & Torrance, 2002), a criatividade mensurada pelo pensamento flexível ou divergente, conseguiria prever resiliência (Metzel, 2007, 2009).

Segundo Prescott, Sekendur, Bailey e Hoshino (2008), a criatividade e a resiliência podem ser entendidas como processos recíprocos, uma vez que, a criatividade para além de ser uma componente do comportamento resiliente, também produz resiliência. O envolvimento dos indivíduos em atividades criativas, ajudam-nos a aperfeiçoar as suas habilidades resilientes (Prescott et al., 2008). Por sua vez, em conformidade com Metzl e Morrel (2008), Ojeda (2004) e Wolin e Wolin (1993, 1995), verifica-se que a criatividade poderia estar introduzida nas demais componentes da resiliência psicológica, nomeadamente na iniciativa, *insight*, relacionamentos positivos, valores, senso de humor, independência e valores, uma vez que todas estas capacidades possibilitavam aos sujeitos a superação das adversidades na sua vida e a recuperação de situações stressantes, com o intuito de atingir uma adaptação de modo integral

(De Caroli & Sagone, 2014a). Mais se acrescenta que, de acordo com Yunes (2006), existe concordância relativamente às características fixas da variável resiliência, evidenciando-se a criatividade como uma dessas características. Neste sentido, Bragotto (2009) afirma que existe uma relação próxima entre a criatividade e a resiliência, uma vez que, segundo este autor, as situações adversas, isto é, as circunstâncias opostas à nossa vontade, que nos oferecem desconforto, podem assumir-se como a base para um salto inovador.

Teoricamente, a criatividade tem sido encarada enquanto um aspeto psicológico para ultrapassar situações de adversidade e para a resolução de problemas (Forgeard, 2013). Neste sentido, quando os sujeitos auto eficientes e resilientes se apresentam perante resultados inesperados ou perante adversidades, tendem a encarar as adversidades utilizando novas possibilidades para adequação ambiental e para a sua vida e usando soluções que se assumem como criativas (De Caroli & Sagone, 2014b).

Não obstante, a resiliência pode ser entendida enquanto uma elaboração de soluções criativas, perante as adversidades patentes na sociedade atual, que produzem dois efeitos, nomeadamente, a solução do problema e a melhoria da perceção do sujeito, compreendendo não apenas o controlo da situação, como também, a motivação para que o sujeito continue à procura de novos resultados a nível pessoal (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008; Oliveira et al., 2008; Silveira & Mahfoud, 2008). Por sua vez, a criatividade surge como uma das componentes da resiliência, uma vez que facilita e fortifica os atributos desta. A criatividade pode possibilitar o aumento da autoestima, das estratégias de *coping* e pode auxiliar na resolução de problemas existentes. A atividade criativa fornece uma distração para conseguir lidar com situações adversas e a possibilidade de modificar a realidade, assim como, de elaborar mudanças e objetivos futuros (Prescott et al., 2008).

Neste seguimento, o pensamento criativo é essencial na resolução de problemas (Prescott et al., 2008). Malchiodi (1998), verificou que os indivíduos criativos tendem a ser

indivíduos mais autônomos, autossuficientes, independentes, assertivos, auto aceites, engenhosos, emocionalmente sensíveis e assumem mais riscos. Assim, o envolvimento dos indivíduos em atividades criativas, proporciona a obtenção das qualidades atrás descritas, bem como, o aperfeiçoamento das suas capacidades de resiliência (Malchiodi, 1998). De acordo com Sylwester citado por Kaplan (2000), a criatividade produz o aumento dos níveis de serotonina no cérebro, o que por sua vez, desencadeia o aumento da autoestima e consequentemente, a redução da impulsividade e da irritabilidade.

Wolin e Wolin (1993), identificaram no seu modelo sete áreas de força da resiliência, que são, nomeadamente, a criatividade, os relacionamentos, o *insight*, a independência, a iniciativa, o humor e a moralidade. Neste sentido, de acordo com Vasquez (2000), a criatividade assume-se como uma força que contribui para a resiliência.

Numa investigação realizada por Flach (1988), que procurou explorar a criatividade e a capacidade de lidar com o stress, verificou-se que os indivíduos criativos tendem a possuir poderosas estratégias de *coping* e outros recursos internos, nomeadamente, responsabilidade, flexibilidade, tolerância, abertura a novas experiências, autocontrolo, eficiência intelectual e uma grande força do ego. Por seu lado, um estudo levado a cabo por Benard (1997), evidenciou que a criatividade influencia algumas das componentes da resiliência, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, a competência social, o sentido de propósito ou a noção de objetivo e de autonomia (Prescott et al., 2008).

Um outro estudo realizado por Prescott et al. (2008), procurou estudar nos Estados Unidos, o impacto que a arte e a criatividade possuem na resiliência de um conjunto de jovens sem-abrigo, tendo como alicerce os estudos de Wolin e Wolin (1993), que consideram a criatividade uma das componentes da resiliência. Verificou-se que a arte promove as capacidades necessárias para o sucesso escolar, profissional e social (Prescott et al., 2008).

Por seu lado, um estudo de Metzl (2007, 2009) procurou explorar o modo de recuperação dos indivíduos residentes em Nova Orleães, após o furacão Katrina. Neste estudo, esta autora considerou a criatividade como estando inserida num modelo da resiliência, no qual a criatividade se encontrava associada ao bem-estar subjetivo e era vista enquanto manifestação da resiliência (Metzl, 2007, 2009). Este estudo teve êxito e foi replicado numa outra população, após um desastre natural, provocado por um terremoto, que aconteceu no Chile em 2010 (Bender, Metzl, Selman, Gloger & Moreno, 2015). Os resultados deste estudo foram semelhantes aos do estudo anterior (Bender et al., 2015). Num outro estudo desenvolvido por Jovanovic e Brdaric (2012) que pretendeu examinar a relação existente entre a criatividade e a resiliência num grupo de adolescentes, foi possível constatar que os adolescentes mais curiosos expressam níveis mais elevados de satisfação com a vida e de adaptação psicológica, comparativamente aos indivíduos menos curiosos.

Como pudemos observar, a criatividade e a resiliência são dois construtos importantes atualmente, que cada vez mais, têm recebido maior atenção na área científica, uma vez que estas duas variáveis podem ser encaradas como mecanismos propícios ao desenvolvimento saudável do sujeito (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004; Wechsler, 2008; Yunes, 2003).

## **Capítulo IV – Metodologia**

Neste capítulo apresentam-se os objetivos desta investigação, como também a metodologia utilizada, abrangendo uma descrição da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos envolvidos no estudo empírico.

### **Objetivos e Hipóteses de Investigação**

O principal objetivo desta investigação consiste em estudar as variáveis criatividade e resiliência no ensino superior. Deste modo, os objetivos mais específicos consistem em (a) compreender a existência, ou não, de relações significativas entre a criatividade e a resiliência, no ensino superior, mais especificamente, em docentes, discentes, funcionários e investigadores do ensino superior; (b) compreender a influência das variáveis sociodemográficas na criatividade e na resiliência; e (c) compreender se a resiliência poderá ser explicada por alguma das outras variáveis em estudo. Neste sentido, foram elaboradas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Existe uma relação significativa entre a criatividade e a resiliência;

H2: Os indivíduos do género feminino são mais resilientes, em comparação com os indivíduos do género masculino;

H3: Não existem diferenças de género para a criatividade;

H4: Os indivíduos mais velhos são mais criativos e resilientes, em comparação com os indivíduos mais novos;

H5: Os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos e resilientes, relativamente aos que não possuem o ensino superior;

H6: Os indivíduos dos cursos de artes e humanidades são mais criativos e resilientes do que os indivíduos dos cursos de ciências;

H7: A criatividade prediz a resiliência.

## Participantes

Este estudo é constituído por uma amostra de 326 indivíduos (N=326), dos quais 221 são do sexo feminino (68%) e 104 do sexo masculino (32%) e 1 não foi identificado. Relativamente às idades, 39.6% dos indivíduos têm entre 17 e 25 anos de idade, 26.4% entre 26 e 38 anos, 21.5% têm entre 39 e 51 anos de idade, 11.7% entre 52 e 64 anos e 0.9% dos indivíduos têm mais do que 65 anos de idade. No que se refere às habilitações literárias, observa-se que 37.7% (123) não possui o ensino superior, enquanto que 62.3% (203) possui o ensino superior. Verifica-se ainda que, 44.8% da amostra pertence a estudantes, 29.3% da amostra pertence à classe docente, 19.8% a funcionários públicos universitários e, 6.2% a investigadores. No que concerne à área de formação dos indivíduos que constituem a amostra, 31.4% pertencem às ciências sociais, comércio e direito, 16.6% pertencem à educação, 12.3% às ciências, matemática e informática, 11.7% à engenharia, indústrias transportadoras e construção, 10.8% às artes e humanidades, 7.4% à saúde e proteção social, 2.8% aos serviços e 7.1% pertencem a outras áreas de formação ou estas não foram identificadas.

## Instrumentos

**Escala de Personalidade Criativa.** Foi utilizada a Escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida, contruída e validada por Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu e Miguel-Tobal (*in press*), que respeita à versão reduzida da Escala de Personalidade Criativa (EPC) construída e validada por Garcês, Pocinho, Jesus, Viseu, Imaginário e Wechsler (2015). Esta escala é um instrumento utilizado para medir as características da personalidade criativa. Dispõe de 30 itens, distribuídos numa escala de *likert* de cinco pontos, dispostos entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente”. Itens como: “Aprecio novas ideias” – item 1 – e “Aprecio atividades que possibilitem ter muitas ideias” – item 7. A escala completa apresenta uma muito boa adaptabilidade para análise fatorial (KMO = .95) e obteve uma variância explicada de 31.18%.



Também, demonstra uma robusta fiabilidade, com um *alfa de Cronbach* de .92 (Garcês et al., 2015). Por sua vez, a Escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida é composta por 9 itens, distribuídos numa escala de likert de cinco pontos, situados entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Apresenta uma boa fiabilidade, com um *alfa de Cronbach* igual a .86 e com uma variância explicada de 48,08% (Pocinho et al., *in press*).

**Measuring State Resilience.** Foi utilizada a *Measuring State Resilience*, uma das escalas do Inventário *Measuring State and Child Resilience*, construído por Chok C. Hiew (1998). A versão adaptada para Portugal do Inventário *Measuring State and Child Resilience* seguiu a estruturação do inventário original, apresentando um coeficiente de consistência interno aceitável (o valor de *alfa de Cronbach* é de .743). Este inventário apresenta como referencial a *Resilience Checklist* de Grotberg (1995). Este modelo de Grotberg assume a existência de três fontes da resiliência, enumeradas como habilidades pessoais e sociais e competências (fator *I can*), interna ou forças pessoais (fator *I am*) e os papéis e as relações que a pessoa desempenha (fator *I have*). Deste modo, o inventário é utilizado para avaliar a intensidade da resiliência nos sujeitos (Fonseca & Queirós, 2010).

A *Measuring State Resilience*, uma das escalas, foi adaptada e validada para a população portuguesa por Martins (2005), num estudo em que participaram indivíduos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade (Teixeira, 2014). Esta é constituída por 14 itens, distribuídos numa escala de *likert* de cinco pontos, situados entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente”. Num estudo de validação desenvolvido por Fonseca e Queirós (2010), foram encontrados dois fatores: o fator (*I am/I can*), constituído por 10 itens e o fator (*I have*), composto por quatro itens. O primeiro fator apresenta um *alfa de Cronbach* de .72 e o segundo fator apresenta um *alfa de Cronbach* de .65 (Fonseca & Queirós, 2010). A escala apresenta, na sua globalidade, uma boa adaptabilidade para análise fatorial ( $KMO = .85$ )

e obteve uma variância explicada de 40.27%. Apresenta boas características de validade e de fiabilidade, com um *alfa de Cronbach* de .735 (Fonseca & Queirós, 2010).

### **Procedimentos**

A presente investigação encontra-se inserida no âmbito do Projeto “O Bem-Estar Psicológico na sociedade madeirense”, que tem como objetivo compreender o bem-estar da sociedade madeirense face às distintas experiências vivenciadas. Este projeto está inserido no Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais (CIERL) da Universidade da Madeira.

Num primeiro momento, foi enviado o pedido de autorização, por *e-mail* escrito, ao Magnífico Reitor da Universidade da Madeira, com o intuito de ser autorizada a aplicação dos instrumentos de avaliação a toda a comunidade académica e educativa. Posteriormente, após ter sido concedida a autorização, o preenchimento das escalas foi aberto a toda a comunidade educativa, num período compreendido entre janeiro e junho, do ano letivo 2019/2020. Numa etapa inicial, o estudo foi promovido por meio de plataformas eletrónicas, em formato *google forms*. Particularmente, os principais meios utilizados foram o *e-mail* e a rede social *Facebook*. O estudo foi também disseminado, inicialmente, através do questionário em formato papel. Os protocolos preenchidos detêm a confidencialidade e o anonimato garantidos.

Após este período de recolha de dados, os dados foram introduzidos no *software* estatístico SPSS 26.0, procedendo-se, conseqüentemente, à sua análise estatística.

## Capítulo V - Resultados

Ao longo deste capítulo serão expostos os resultados relativos à análise estatística efetuada. Num primeiro momento, serão apresentados os dados obtidos através das estatísticas descritivas, posteriormente, os dados obtidos através da estatística correlacional e inferencial, e, por último, os dados obtidos através da estatística preditiva.

### Estatística Descritiva

Num momento inicial, foi realizada uma análise descritiva, com o objetivo de caraterizar os indivíduos que participaram no estudo, tendo em consideração as suas caraterísticas sociodemográficas, assim como as variáveis em estudo.

Como se pode verificar na Tabela 1, a amostra apresentou níveis de criatividade entre os 10 e os 45 valores, com uma média de 37.24 e um desvio padrão de 5.07 ( $M=37.24$ ,  $DP=5.07$ ). No que se refere aos resultados globais da resiliência, os valores dos indivíduos variam entre os 13 e os 75, com uma média de 60.32 e um desvio padrão de 8.93 ( $M=60.32$ ,  $DP=8.93$ ). Relativamente aos fatores da resiliência, os sujeitos da amostra apresentaram níveis para o primeiro fator *I am/I can* entre os 10 e os 50, com uma média de 39.97 e um desvio padrão de 6.22 ( $M=39.97$ ,  $DP=6.22$ ); e para o segundo fator *I have*, níveis entre os 5 e os 25, com uma média de 20.46 e um desvio padrão de 3.31 ( $M=20.46$ ,  $DP=3.31$ ).

**Tabela 1**

*Estatística descritiva*

|               | Criatividade | Resiliência Global | Fator <i>I am/I can</i> | Fator <i>I have</i> |
|---------------|--------------|--------------------|-------------------------|---------------------|
| Média         | 37.24        | 60.32              | 39.97                   | 20.46               |
| Desvio Padrão | 5.07         | 8.93               | 6.22                    | 3.31                |
| Mínimo        | 10.00        | 13.00              | 10.00                   | 5.00                |
| Máximo        | 45.00        | 75.00              | 50.00                   | 25.00               |

### Estatística Correlacional e Inferencial

No que concerne à amostra em estudo, foi possível assumir a normalidade, uma vez que de acordo com o teorema do limite central, para amostras amplas, cujo  $n > 30$ , esta tem a tendência de ser normal (Burdenski, 2000; Pestana & Gageiro, 2008). Neste sentido, quanto maior for o tamanho da amostra, mais perto a distribuição da média ou a soma dos seus valores se encontrará de uma distribuição normal (Reis, 2016). Deste modo, optou-se por utilizar a estatística paramétrica para realizar a análise correlacional e inferencial. Neste sentido, utilizaram-se as correlações de Pearson, o teste *t-student* para comparação de médias e a ANOVA *two-way*.

#### Correlações.

Um dos principais objetivos deste estudo é averiguar a relação entre a criatividade e a resiliência. Neste sentido, optou-se pela análise da correlação de Pearson e os resultados desta encontram-se na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Correlação entre a criatividade e a resiliência*

|                         |          | Criatividade | Resiliência Global | Fator <i>I am/I can</i> | Fator <i>I have</i> |
|-------------------------|----------|--------------|--------------------|-------------------------|---------------------|
| Criatividade            | <i>r</i> | 1            | .607**             | .648**                  | .427**              |
|                         | Sig.     |              | .000               | .000                    | .000                |
| Resiliência Global      | <i>r</i> |              | 1                  | .949**                  | .800**              |
|                         | Sig.     |              |                    | .000                    | .000                |
| Fator <i>I am/I can</i> | <i>r</i> |              |                    | 1                       | .577**              |
|                         | Sig.     |              |                    |                         | .000                |
| Fator <i>I have</i>     | <i>r</i> |              |                    |                         | 1                   |
|                         | Sig.     |              |                    |                         |                     |

Nota: \*\* $p < .01$ .

Pela observação da Tabela 2, verifica-se que, para as variáveis criatividade e resiliência global, o coeficiente de correlação de Pearson apresenta o valor de .607, e o nível de significância é .000. A correlação é positiva e significativa. Desta forma, podemos afirmar que as variáveis criatividade e resiliência encontram-se positivamente relacionadas (Tabela 2).

Verifica-se também que, para a variável criatividade e ao fator da resiliência *I am/I can*, é possível verificar que, existe uma correlação positiva e significativa, uma vez que,  $r = .648$ ,  $p < .001$ . Para a variável criatividade e o fator da resiliência *I have*, verificamos que, existe uma correlação positiva e significativa, sendo  $r = .427$ ,  $p < .001$ . Assim, podemos afirmar que a variável criatividade e os fatores da resiliência encontram-se, igualmente, positivamente relacionados (Tabela 2).

### **Diferenças intergrupais.**

#### ***Género.***

Relativamente ao género, verificamos que existe evidência estatística para afirmar que no fator da resiliência *I have*, existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino,  $t(323) = 3.787$ ,  $p < .01$ . Com efeito, é possível observar que as mulheres são mais resilientes ( $M = 20.91$ ;  $DP = 3.24$ ), comparativamente aos homens ( $M = 19.45$ ;  $DP = 3.23$ ). Para a variável criatividade, não foram encontradas diferenças significativas relativamente ao género,  $t(323) = -1.605$ ,  $p = .110$ .

#### ***Habilitações literárias.***

No que concerne às habilitações literárias, foi possível verificar que, os indivíduos que possuem o ensino superior diferem significativamente dos indivíduos que não possuem o ensino superior, relativamente à criatividade, sendo  $t(324) = -4.246$ ,  $p < .01$ . Nesta ótica, é possível observar que os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos ( $M =$

38.15;  $DP = 4.08$ ), comparativamente aos indivíduos que não possuem o ensino superior ( $M = 35.75$ ;  $DP = 6.12$ ). Já no que concerne à variável resiliência,  $t(324) = -1.483$ ,  $p = .139$  e aos seus fatores, o fator *I am/I can*,  $t(323) = -1.819$ ,  $p = .070$  e o fator *I have*,  $t(324) = -1.114$ ,  $p = .266$ , não foram encontradas diferenças significativas relativamente às habilitações literárias.

### ***Idade.***

No que respeita à idade, foi possível verificar que para o fator da resiliência *I am/I can* existem diferenças estatisticamente significativas no que se refere à idade, sendo a significância .028, com  $F(4) = 2.760$ ,  $p < .05$ . No fator da resiliência *I am/I can*, os indivíduos com idades compreendidas entre os 17 e os 25 anos ( $M = 39.09$ ;  $DP = 6.30$ ) e os indivíduos com idades entre os 52 e os 64 anos ( $M = 42.46$ ;  $DP = 6.86$ ) diferem entre si significativamente (3.37 pontos favoráveis às idades compreendidas entre os 52 e os 64 anos,  $p = .035$ ). Observou-se que para a variável criatividade, não existem diferenças significativas relativamente à idade,  $F(4) = 1.766$ ,  $p = .135$ .

### ***Área de formação.***

A divisão da área de formação foi feita tendo por base a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação.

Deste modo, no que se refere à área de formação, foi possível verificar que a área de formação influencia a variável resiliência global, uma vez que a significância é .001, com  $F(7) = 3.772$ ,  $p < .05$ . Relativamente à resiliência, os indivíduos da área da educação ( $M = 62.70$ ;  $DP = 9.58$ ) diferem significativamente dos indivíduos da área dos serviços ( $M = 50.00$ ;  $DP = 19.07$ ), com 12.70 pontos favoráveis para a área da educação,  $p = .002$ ; os da área de ciências sociais, comércio e direito ( $M = 60.31$ ;  $DP = 8.74$ ) diferem dos da área de serviços ( $M = 50.00$ ;  $DP = 19.07$ ), com 10.31 pontos favoráveis para a área das ciências sociais, comércio e direito,

$p = .020$ ; os da área de saúde e proteção social ( $M = 63.29$ ;  $DP = 5.61$ ) diferem dos da área de serviços ( $M = 50.00$ ;  $DP = 19.07$ ), com 13.29 pontos favoráveis para a área da saúde e proteção social,  $p = .003$ ; e, os de outras áreas de formação ou de áreas de formação não identificadas ( $M = 63.22$ ;  $DP = 9.61$ ) diferem dos da área de serviços ( $M = 50.00$ ;  $DP = 19.07$ ), com 13.22 pontos favoráveis para as outras áreas ou não identificadas,  $p = .004$ .

Foi possível verificar também que, a área de formação influencia o fator da resiliência *I am/I can*, sendo a significância .000, com  $F(7) = 3.936$ ,  $p < .05$ . Neste sentido, existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos da área da educação ( $M = 42.25$ ;  $DP = 5.13$ ) e os indivíduos da área dos serviços ( $M = 33.22$ ;  $DP = 13.75$ ), com 9.02 pontos favoráveis para a área da educação,  $p = .001$ ; entre os da área de saúde e proteção social ( $M = 41.83$ ;  $DP = 4.21$ ) e os da área de serviços ( $M = 33.22$ ;  $DP = 13.75$ ), com 8.61 pontos favoráveis para a área da saúde e proteção social,  $p = .008$ ; e, entre os de outras áreas de formação ou de áreas de formação não identificadas ( $M = 41.91$ ;  $DP = 6.84$ ), e os da área de serviços ( $M = 33.22$ ;  $DP = 13.75$ ), com 8.69 pontos favoráveis para as outras áreas ou não identificadas,  $p = .008$ .

Observou-se também que, a área de formação influencia o fator da resiliência *I have*, sendo a significância .001, com  $F(7) = 3.640$ ,  $p < .05$ . Existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos da área da educação ( $M = 21.24$ ;  $DP = 3.07$ ) e os indivíduos da área dos serviços ( $M = 16.78$ ;  $DP = 6.36$ ), com 4.46 pontos favoráveis para a área da educação,  $p = .004$ ; entre os da área das ciências sociais, comércio e direito ( $M = 20.72$ ;  $DP = 3.17$ ) e os da área de serviços ( $M = 16.78$ ;  $DP = 6.36$ ), com 3.94 pontos favoráveis para a área das ciências sociais, comércio e direito,  $p = .014$ ; entre os da área da saúde e proteção social ( $M = 21.46$ ;  $DP = 2.59$ ) e os da área de serviços ( $M = 16.78$ ;  $DP = 6.36$ ), com 4.68 pontos favoráveis para a área das ciências sociais, comércio e direito,  $p = .007$ ; e, outras áreas de formação ou de áreas de formação não identificadas ( $M = 21.30$ ;  $DP = 3.31$ ) e os da área de

serviços ( $M = 16.78$ ;  $DP = 6.36$ ), com 4.53 pontos favoráveis para as outras áreas ou não identificadas,  $p = .011$ .

No que concerne à variável criatividade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente à área de formação,  $F(7) = 1.316$ ,  $p = .242$ .

### ***Profissão.***

Foi possível verificar que, a profissão influencia o fator da resiliência *I am/I can*, sendo a significância .001, com  $F(3) = 5.816$ ,  $p < .05$ . No fator da resiliência *I am/I can*, os docentes ( $M = 41.74$ ;  $DP = 4.99$ ) diferem dos estudantes ( $M = 39.03$ ;  $DP = 6.42$ ) (2.72 pontos favoráveis para os docentes,  $p = .005$ ) e os docentes ( $M = 41.74$ ;  $DP = 4.99$ ) diferem dos investigadores ( $M = 36.75$ ;  $DP = 4.93$ ) (4.99 pontos favoráveis para os docentes,  $p = .006$ ). Ainda se verificou que, a profissão também influencia a criatividade, sendo a significância .015, com  $F(3) = 3.522$ ,  $p < .05$ . Na criatividade, os docentes ( $M = 38.51$ ;  $DP = 3.73$ ) diferem dos estudantes ( $M = 36.37$ ;  $DP = 5.38$ ) (2.14 pontos favoráveis para os docentes,  $p = .008$ ).

### **Estatística Preditiva**

Apesar de não estar inicialmente prevista a realização de análises preditivas, foi realizada a análise de regressão linear múltipla, uma vez que se considerou pertinente e interessante posto os resultados obtidos anteriormente, explorar a possibilidade de encontrar modelos da regressão preditivos da resiliência. Relativamente ao método de regressão utilizado, este consistiu no método standard, no qual todas as variáveis selecionadas, entram ao mesmo tempo na análise do modelo. Este método é recomendado por alguns autores, no caso de *theory testing* (Field, 2005). Deste modo, segundo Field (2005), o modelo da regressão linear múltipla traduz-se na seguinte equação:



$$Y_i = (b_0 + b_1X_{i1} + b_2X_{i2} + \dots + b_nX_{in} + \varepsilon_i)$$

Nesta equação, o  $Y_i$  respeita à variável dependente; o  $b_1, b_2, \dots, b_n$  consistem nos coeficientes de regressão, relacionados com as variáveis preditivas; o  $b_0$  respeita à constante; e, o  $\varepsilon_i$  corresponde ao erro aleatório (Field, 2005). Neste estudo, considerou-se a resiliência (e os seus dois fatores) como a variável dependente e a criatividade e as variáveis sociodemográficas como as variáveis preditoras. Neste sentido, recorreu-se à análise de três modelos preditivos. De seguida, apresentam-se os resultados obtidos resultantes desta análise.

### **A resiliência global como variável dependente.**

Para o Modelo 1 considerou-se a resiliência global como variável dependente e a criatividade, a idade, o género, as habilitações literárias, a profissão e a área de formação como variáveis preditoras. A Tabela 3 indica os resultados obtidos através da análise das variáveis preditoras, mais precisamente, concerne à análise aos coeficientes de regressão.

**Tabela 3**

*Coeficientes de regressão para o modelo 1 e 1a*

| Modelo 1    |                         |        |         |        |        |
|-------------|-------------------------|--------|---------|--------|--------|
| Variável    |                         | B      | $\beta$ | $t$    | $p$    |
| Resiliência | Criatividade            | 1.061  | .605    | 12.715 | .000** |
|             | Idade                   | -.011  | -.001   | -.025  | .980   |
|             | Género                  | -3.656 | -.194   | -4.034 | .000** |
|             | Habilitações literárias | -.843  | -.045   | -.874  | .383   |
|             | Área de formação        | -.406  | -.079   | -1.556 | .121   |
|             | Profissão               | -.752  | -.072   | -1.487 | .138   |
| Modelo 1a   |                         |        |         |        |        |

|             |              |        |       |        |        |
|-------------|--------------|--------|-------|--------|--------|
| Resiliência | Criatividade | 1.099  | .624  | 14.435 | .000** |
|             | Gênero       | -3.650 | -.191 | -4.414 | .000** |

*Nota:* Constante Modelo 1 = 32.624; Constante Modelo 1a = 24.208; \*\* $p < .01$ .

Nesta análise verificou-se que os coeficientes das variáveis preditoras idade, habilitações literárias, profissão e área de formação não são significativos para este modelo. Assim, foi realizada uma nova análise com as variáveis preditoras significativas, nomeadamente, a criatividade e o género (Modelo 1a). Na Tabela 4, estão apresentados os resultados do modelo de regressão 1 e 1a, observando-se que ambos são significativos para  $p < .01$ .

#### **Tabela 4**

*Resultados do modelo de regressão para a variável resiliência global*

| Modelo    | R    | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> ajustado | F       | $p$    |
|-----------|------|----------------|-------------------------|---------|--------|
| Modelo 1  | .630 | .397           | .383                    | 27.464  | .000** |
| Modelo 1a | .636 | .404           | .400                    | 109.122 | .000** |

*Nota:* \*\* $p < .01$ .

Verificou-se que, com a retirada das variáveis não significativas do Modelo 1, o R<sup>2</sup> aumentou e que as variáveis preditoras criatividade e género mantiveram-se significativas (Modelo 1a). Da análise dos resultados acima apresentados, observa-se que a resiliência é explicada em 40.4% pela criatividade e pelo género.

Considerou-se importante verificar a existência de outliers ou de casos influentes. Da análise dos resíduos estandardizados (.000) e da distância de Cook (.004) não se verificaram casos preocupantes, para os valores de corte 3.29 e 1, respetivamente. Nesta ótica, podemos considerar que este modelo possui um bom ajuste.

A equação do Modelo 1a é a seguinte:

$$\text{Resiliência} = 24.208 + 1.099.\text{criatividade} - 3.650.\text{género}$$

### O fator da resiliência *I am/I can* como variável dependente.

Para analisar o Modelo 2, consideramos como variável dependente o fator da resiliência *I am/ I can* e como variáveis predictoras a criatividade, a idade, o género, as habilitações literárias, a profissão e a área de formação. A Tabela 5 indica os resultados dos coeficientes de regressão.

**Tabela 5**

*Coeficientes de regressão para o modelo 2 e 2a*

| Modelo 2                |                         |        |         |          |          |
|-------------------------|-------------------------|--------|---------|----------|----------|
| Variável                |                         | B      | $\beta$ | <i>t</i> | <i>p</i> |
|                         | Criatividade            | .782   | .642    | 14.252   | .000**   |
|                         | Idade                   | .455   | .080    | 1.623    | .106     |
|                         | Género                  | -2.039 | -.156   | -3.422   | .001**   |
| Fator <i>I am/I can</i> | Habilitações literárias | -.864  | -.066   | -1.362   | .174     |
|                         | Área de formação        | -.255  | -.071   | -1.489   | .138     |
|                         | Profissão               | -.816  | -.113   | -2.453   | .015*    |
|                         |                         |        |         |          |          |
| Modelo 2a               |                         |        |         |          |          |
| Fator <i>I am/I can</i> | Criatividade            | .809   | .658    | 15.735   | .000**   |
|                         | Género                  | -2.037 | -.152   | -3.642   | .000**   |
|                         | Profissão               | -.607  | -.084   | -2.001   | .046*    |

*Nota:* Constante Modelo 2 = 18.219; Constante Modelo 2a = 13.784; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

Através desta análise, foi possível verificar que, os coeficientes das variáveis preditoras idade, habilitações literárias e área de formação não são significativos para este modelo. Como tal, foi realizada uma reanálise com as variáveis preditoras significativas, mais especificamente, a criatividade, o género e a profissão (Modelo 2a). A Tabela 6, apresenta os resultados do modelo de regressão 2 e 2a, ambos significativos para  $p < .01$ .

**Tabela 6**

*Resultados do modelo de regressão para o fator da resiliência I am/I can*

| Modelo    | R    | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> ajustado | F      | p      |
|-----------|------|----------------|-------------------------|--------|--------|
| Modelo 2  | .679 | .461           | .448                    | 35.504 | .000** |
| Modelo 2a | .674 | .455           | .449                    | 88.334 | .000** |

Nota: \*\* $p < .01$ .

Foi possível constatar que, com a retirada das variáveis no Modelo 2a, o valor de R<sup>2</sup> desceu ligeiramente, contudo as variáveis preditoras criatividade, género e profissão mantiveram-se significativas. Pela análise dos resultados, verifica-se que o fator da resiliência *I am/I can* é explicado em 45.5% pela criatividade, pelo género e pela profissão.

Seguidamente, verificou-se a existência de outliers ou casos influentes, sendo que da análise dos resíduos estandardizados (.000) e da distância de Cook (.004) não se constatou nenhum caso, para os valores de corte 3.29 e 1, respetivamente.. Deste modo, este modelo revela um bom ajustamento.

A equação do Modelo 2a é a seguinte:

$$\text{Resiliência} = 13.784 + 0.809.\text{criatividade} - 2.037.\text{género} - 0.607.\text{profissão}$$

### O fator da resiliência *I have* como variável dependente.

Para analisar o Modelo 3, iniciamos esta análise considerando o fator da resiliência *I have* como a variável dependente e a criatividade, a idade, o género, as habilitações literárias, a profissão e a área de formação como as variáveis preditoras. A análise dos coeficientes de regressão das variáveis preditivas encontram-se na Tabela 7.

**Tabela 7**

*Coeficientes de regressão para o modelo 3 e 3a*

| Modelo 3            |                         |        |         |          |          |
|---------------------|-------------------------|--------|---------|----------|----------|
| Variável            |                         | B      | $\beta$ | <i>t</i> | <i>p</i> |
|                     | Criatividade            | .275   | .424    | 7.900    | .000**   |
|                     | Idade                   | -.278  | -.092   | -1.565   | .119     |
|                     | Género                  | -1.672 | -.239   | -4.414   | .000**   |
| Fator <i>I have</i> | Habilitações literárias | -.031  | -.004   | -.076    | .939     |
|                     | Área de formação        | -.203  | -.106   | -1.864   | .063     |
|                     | Profissão               | -.010  | -.003   | -.049    | .961     |
| Modelo 3a           |                         |        |         |          |          |
| Fator <i>I have</i> | Criatividade            | .291   | .447    | 9.166    | .000**   |
|                     | Género                  | -1.739 | -.246   | -5.044   | .000**   |

*Nota:* Constante Modelo 3 = 14.463; Constante Modelo 3a = 11.911; \*\* $p < .01$ .

Pela observação da Tabela 7, é possível aferir que as variáveis preditoras idade, habilitações literárias, profissão e área de formação não contribuem de modo significativo para este modelo. Desta forma, reanalisou-se este modelo, sem estas variáveis (Modelo 3a). Estão apresentados os resultados dos modelos de regressão 3 e 3a, na Tabela 8, sendo ambos significativos para  $p < .01$ .

**Tabela 8***Resultados do modelo de regressão para o fator da resiliência I have*

| Modelo    | R    | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> ajustado | F      | p      |
|-----------|------|----------------|-------------------------|--------|--------|
| Modelo 3  | .482 | .232           | .214                    | 12.628 | .000** |
| Modelo 3a | .491 | .241           | .236                    | 51.023 | .000** |

*Nota: \*\*p < .01.*

Como podemos observar, quando as variáveis foram retiradas no Modelo 3a, o R<sup>2</sup> aumentou e as variáveis preditoras criatividade e género mantiveram-se significativas. Da análise dos resultados, observa-se que este modelo é significativo e que a resiliência é explicada em 24.1% pela criatividade e pelo género.

Importa referir que da análise dos resíduos estandardizados (.000) e da distância de Cook (.005) não se verificaram itens com valores preocupantes, para os valores de corte 3.29 e 1, respetivamente. Desta forma, podemos considerar que este modelo apresenta um bom ajustamento.

A equação do Modelo 3a é a seguinte:

$$\text{Resiliência} = 14.463 + 0.291.\text{criatividade} - 1.739.\text{género}$$

## Capítulo VI – Discussão e Conclusão

Após terem sido expostos os resultados obtidos, revela-se crucial compreendê-los melhor e explorá-los, confrontando-os com a literatura.

No que respeita à associação entre a criatividade e a resiliência, na presente investigação verificamos que estas variáveis estão positivamente relacionadas, isto quer dizer que, os indivíduos mais criativos são, simultaneamente, mais resilientes e, os indivíduos mais resilientes são, simultaneamente, mais criativos. O mesmo acontece com os dois fatores da resiliência (fator *I am/I can* e fator *I have*). Estes fatores encontram-se positivamente relacionados com a criatividade. Num estudo de Jovanovic e Brdaric (2012) constatou-se que os indivíduos mais curiosos expressam níveis altos de satisfação com a vida e de adaptação psicológica. Vários estudos confirmam igualmente a existência de uma relação entre a criatividade e a resiliência (Bragotto, 2009; De Caroli & Sagone, 2014b; Malchiodi, 1998; Meneely & Portillo, 2005; Metzel, 2007, 2009; Prescott et al., 2008).

Desta forma, a Hipótese 1 “existe uma relação significativa entre a criatividade e a resiliência” foi confirmada.

Relativamente à influência do género na criatividade e na resiliência, neste estudo foi possível verificar que existiram diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino para o fator da resiliência *I have*. Neste sentido, observou-se que os indivíduos do sexo feminino são mais resilientes, comparativamente aos do sexo masculino. Para o outro fator da resiliência *I am/I can*, apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, observou-se que os indivíduos do género feminino exibem níveis superiores de resiliência, comparativamente com os do género masculino. Estes resultados vão ao encontro da literatura, uma vez que, num estudo desenvolvido por Sun e Stewart (2007), é evidenciado um desenvolvimento emocional e social superior e mais positivo no sexo feminino, que se assume como o responsável pela existência

de diferenças entre os géneros. Este desenvolvimento emocional e social positivo e superior no género feminino contribui para uma adaptação mais positiva e com maior qualidade das mulheres às adversidades, na vida adulta (Werner, 2013).

Nesta ótica, a Hipótese 2 “os indivíduos do género feminino são mais resilientes, em comparação com os indivíduos do género masculino” foi parcialmente confirmada.

No que concerne à criatividade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, o que vai ao encontro daquilo que é encontrado na literatura. De acordo com Kemmelmeier e Walton (2016), estudar as diferenças de género na variável criatividade, assume-se como um tema complexo, no qual existe imensa controvérsia, não permitindo à literatura a obtenção de conclusões consistentes acerca do tema. Nesta ótica, diversos estudos não revelaram diferenças significativas entre a variável criatividade e o género (Ayyıldız-Potur & Barkul, 2009; Baer & Kaufman, 2008; Sayed & Mohamed, 2013).

Deste modo, confirma-se a Hipótese 3 “não existem diferenças de género para a criatividade”.

No que se refere à influência da idade na criatividade e na resiliência, nesta investigação constatou-se que os indivíduos mais velhos constituem-se como mais resilientes do que os indivíduos mais novos, relativamente ao fator da resiliência *I am/I can*. Nesta ótica, nos estudos que pretendem avaliar a resiliência em adultos idosos foi possível concluir que a resiliência tem o potencial de aumentar na idade, tendo por base o efeito das tentativas anteriores para conseguir lidar com as adversidades (Bauman et al., 2001; Wagnild & Collins, 2009). Nos estudos de Byun e Jung (2016), foi possível verificar que um envelhecimento saudável ou “bem-sucedido” ostenta uma correlação ou relação positiva com a variável resiliência. Relativamente à criatividade, apesar de neste estudo não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente à idade, verificou-se que esta tende a aumentar ligeiramente com a idade, ou seja, que os indivíduos mais velhos tendem a ser mais criativos



do que os indivíduos mais novos. Nesta linha de pensamento, de acordo com Goleman, Kaufman e Ray (1992), a criatividade pode se ir tornando mais acentuada e mais forte com o aumento da idade, se o indivíduo continuar com foco nos seus objetivos. Deste modo, apesar de muitas vezes se considerar que a criatividade assume o seu foco antes dos 40 anos, é possível a criação de resultados excepcionais em todas as faixas etárias (Seabra, 2007).

Neste sentido, a Hipótese 4 “os indivíduos mais velhos são mais criativos e resilientes, em comparação com os indivíduos mais novos” foi parcialmente confirmada.

Em relação à influência das habilitações literárias na criatividade e na resiliência, verificamos a existência de diferenças significativas na variável criatividade. Desta forma, foi possível observar que os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos do que os indivíduos que não possuem o ensino superior. Este resultado vai ao encontro da literatura, uma vez que, as habilitações literárias, de acordo com Kimberly e Evanisko (1981), estão associadas, de modo positivo, à inovação e à criatividade. Num estudo realizado por Mostafa (2005), foi possível constatar que, o potencial inovador e criativo aumenta à medida que os níveis de literacia vão aumentando. De acordo com os estudos de Simonton (1994), também foi possível verificar que a produção criativa aumenta consoante a idade aumenta. Por outro lado, no que se refere à resiliência e aos seus fatores, não foram encontradas diferenças significativas para as habilitações literárias. É de realçar que, não foram encontrados estudos até à data que relacionem as habilitações à resiliência.

Assim, a Hipótese 5 “os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos e resilientes, relativamente aos que não possuem o ensino superior” é parcialmente confirmada.

Nesta investigação, relativamente à influência da área de formação na criatividade e na resiliência, foi possível observar que existiram diferenças significativas para a variável resiliência global e para os seus fatores. Verificou-se que a área da educação, das ciências sociais, comércio e direito, da saúde e proteção social e as outras áreas de formação ou áreas

de formação não identificadas diferem significativamente da área dos serviços, para a variável resiliência. Para o fator da resiliência *I am/I can*, constatou-se que a área da educação, da saúde e proteção social e outras áreas de formação ou não identificadas diferem de modo significativo da área dos serviços. Para o fator da resiliência *I have*, foi verificou-se que a área da educação, das ciências sociais, comércio e direito, da saúde e proteção social e outras áreas de formação ou não identificadas apresentaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à área dos serviços. É de salientar que, não foram encontrados estudos que estabeleçam uma relação entre a resiliência e a área de formação. No que se refere à criatividade, apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas nas áreas de formação, foi possível observar que a criatividade é tendencialmente superior nas artes e humanidades do que nas ciências sociais, comércio e direito. Isto vai ao encontro da literatura, sendo que, Ribeiro e Fleith (2007) evidenciaram que os indivíduos de humanidades são mais criativos, quando comparados com os indivíduos de ciências. Os autores Feist (1998), Bahia e Nogueira (2005) e Charyton e Snelbecker (2007) também encontraram diferenças entre os indivíduos da área de artes e humanidades e os da área de ciências.

Deste modo, a Hipótese 6 “os indivíduos dos cursos de artes e humanidades são mais criativos e resilientes do que os indivíduos dos cursos de ciências” não foi confirmada.

No que concerne à influência da profissão na criatividade e na resiliência, foi verificado que para o fator da resiliência *I am/I can*, os docentes diferem significativamente dos estudantes e dos investigadores, isto quer dizer que, os docentes são mais resilientes do que os estudantes e do que os investigadores. Verificou-se também que, para a variável criatividade, foram encontradas diferenças significativas relativamente à profissão, ou seja, constatou-se que os docentes são mais criativos do que dos estudantes. É importante referir que, não foram encontrados estudos que relacionem a profissão à criatividade e à resiliência no ensino superior.

Podemos verificar que no encontro de um modelo preditivo da resiliência, conseguimos encontrar alguns que nos permitem uma interpretação. No entanto, verificou-se que o modelo que parece mais robusto é o Modelo 2a, uma vez que este modelo apresenta um bom de resultado de variabilidade de 45.5% e considera três variáveis preditoras da criatividade. Ou seja, com este modelo, podemos constatar que a resiliência é explicada em 45.5% pela criatividade, pelo género e pela profissão. Estes resultados vão ao encontro da literatura, particularmente no que concerne à criatividade, tendo a mesma sido considerada um preditor em todos os modelos de resiliência testados. De acordo com Bernard (1997), a criatividade influencia determinadas componentes da resiliência. Prescott et al. (2008) afirmam que, a criatividade para além de se constituir como uma componente do comportamento resiliente, também produz resiliência. A criatividade é uma das componentes da resiliência, sendo que fortifica e facilita os atributos desta (Prescott et al., 2008). Neste seguimento, de acordo com Yunes (2006), a criatividade assume-se como uma característica fixa da resiliência. Não obstante, de acordo com Metzel (2007, 2009), a criatividade consegue prever resiliência. No que se refere ao género, de acordo com a literatura foi evidenciado que existiram diferenças significativas relativamente ao género, relativamente ao desenvolvimento emocional e social, sendo este mais positivo e superior nos indivíduos do género feminino (Sun & Stewart, 2007). Relativamente à profissão, não foram encontrados estudos que confirmem que a profissão seja uma variável preditora da resiliência.

Tendo em consideração o exposto, a Hipótese 7 “a criatividade prediz a resiliência” foi confirmada.

Com esta investigação, podemos concluir que existe uma associação/correlação positiva entre a criatividade e a resiliência; que os indivíduos do género feminino são mais resilientes; que os indivíduos mais velhos são mais resilientes e tendencialmente mais criativos; que os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos; que os docentes são mais

resilientes do que os estudantes e do que os investigadores; que os docentes são mais criativos do que os estudantes; e, que a resiliência pode ser explicada pela criatividade, pelo género e pela profissão.

Estes resultados demonstram que a criatividade e a resiliência são variáveis importantes a ser consideradas no contexto educativo e, neste caso específico no âmbito do Ensino Superior. O ser criativo e o ser resiliente possibilitam aos indivíduos a obtenção de maior autonomia, motivação, aprendizagem autorregulada e competências de empreendedorismo que são, cada vez mais, vitais, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Neste sentido, como salienta Fiorentino (2008), a criatividade e a resiliência permitem a obtenção de uma melhor qualidade de vida e são mecanismos favoráveis ao desenvolvimento saudável do indivíduo (Fiorentino, 2008; Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004; Wechsler, 2008; Yunes, 2003). Como tal, ambos os construtos são deveras cruciais e fundamentais no contexto educativo devendo potencializar-se o seu desenvolvimento, não só junto dos alunos mas também junto de toda a comunidade educativa, incluindo-se nesta os funcionários não-docentes, os docentes e os investigadores, de modo a fomentar um maior bem-estar e, em última instância, uma melhor qualidade de vida de todos aqueles que fazem parte e "dão forma" à Educação.

Deste estudo ressaltam-se algumas limitações, nomeadamente, o método de amostragem não aleatória por conveniência, condição que limita a generalização dos resultados à população. Também, a recolha dos dados em tempo de “pandemia do COVID-19” foi um desafio acrescido. Por outro lado, não foi possível encontrar estudos que nos pudessem apoiar no suporte a alguns dos resultados encontrados, sendo que será interessante num futuro, continuar este estudo. Outro aspeto considerado uma limitação consiste no facto da amostra ser composta por um número reduzido de investigadores. Neste sentido, seria pertinente efetuar estudos futuros com esta população e expandir eventualmente o mesmo para outras áreas geográficas.

Como sugestão de estudos futuros, seria pertinente explorar outras variáveis que possam explicar a resiliência, para além da criatividade e do género. Seria igualmente crucial, alargar este estudo à população em geral, bem como, às restantes regiões do país. Uma vez que existem poucos estudos que analisam a relação entre a criatividade e a resiliência, seria uma mais valia para a área da Psicologia que fossem realizados mais estudos com esta temática, igualmente estudos longitudinais e de investigação-ação.

Como forma de conclusão, importa salientar que, a relação que se pode estabelecer entre a resiliência e a criatividade é de imenso valor, uma vez que, permite que os profissionais das distintas áreas obtenham e consolidem uma série de conhecimentos úteis para o desenvolvimento quer de programas como de projetos dirigidos para recuperação dos indivíduos que vivenciam situações adversas (Oliveira & Nakano, 2014). Deste modo, a relação entre estas variáveis apresenta-se como um recurso capaz de oferecer a oportunidade de descobrir soluções adaptativas e obter respostas mais eficientes perante um ambiente que se assume como desfavorável (Lubart, 2007), como também poderia contribuir para uma adaptação mais adequada às situações (Luthar, 2006), sendo que atuaria como um crucial fator de proteção (Firestone, 2013; Lynch, Sloane, Sinclair & Bassett, 2013; Metzel, 2007; Metzel & Morrell, 2008; Morelatto, Carrada & Ison, 2013; Wolin & Wolin, 1993) perante a adversidade e como fatores promotores de bem-estar e saúde mental, nas mais diversas áreas, incluindo a Educação.

### Referências Bibliográficas

- Abbott, J. A., Klein, B., Hamilton, C., & Rosenthal, A. (2009). The Impact of Online Resilience Training for Sales Managers on Wellbeing and Work Performance. *Electronic Journal of Applied Psychology: General Articles*, 5(1), 89-95. <https://doi.org/10.7790/ejap.v5i1.145>
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15(2), 201-206.
- Almeida, L., & Wechsler, S. (2015). Excelência profissional: A convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 767-775. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400019>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Anaut, M. (2005). *A Resiliência – Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi Editores.
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão da literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. Guilford Press.
- Ayyıldız-Potur, A., & Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 6(2), 44-57.

- Bacchi, S., & Licinio, J. (2017). Resilience and Psychological Distress in Psychology and Medical Students. *Academic Psychiatry*, 41(2), 185–188.  
<https://doi.org/10.1007/s40596-016-0488-0>
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105.
- Bahia, S., & Nogueira, S. (2005). A criatividade dos estudantes universitários difere de área para área do conhecimento?. *Recreate*, 3, 1699-1834.
- Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 101-112.
- Barreira, D. D., & Nakamura, P. A. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. *Aletheia*, 23, 75-80.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355–429. <https://doi.org/10.3200/MONO.132.4.355-430>
- Bauman, S., Adams, J. H., & Waldo, M. (2001). Resilience in the oldest-old. *Counseling and Human Development*, 34(2), 1-19.
- Becker, M., Roazzi, A., Madeira, M., & Arend, I. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 14, 571-579. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300012>
- Benard, B. (1997). Tapping resilience through the arts. In D. Magie and C. F. Miller (Eds.), *Art works! Prevention programs for youth and communities* (pp. 17–18). National Endowments of the Arts.
- Bender, B., Metzl, E. S., Selman, T., Gloger, D., & Moreno, N. (2015). Sopas Creativas Para el Alma: Historias de Recuperación Comunitaria en Talca, Chile, Después del Terremoto de 2010. *Psyche (Santiago)*, 24(1), 1-13.

- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2008). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child and Family Social Work, 14*, 103 -114
- Bragotto, D. (2009). Inovação existencial: entre adversidades e oportunidades criativas. In Z. G. Giglio, S. M. Wechsler & D. Bragotto. *Da Criatividade à Inovação* (pp.71-83). Papirus.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P.M. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. (vol.1). (pp. 357-414). John Wiley & Sons.
- Burdenski, T. (2000). Evaluating, Univariate, Bivariate, and Multivariate Normality Using Graphical and Statistical Procedures. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 26*(2), 15-28.
- Byrd, D.R., & McKinney, K.J. (2012). Individual, Interpersonal, and Institutional Level Factors Associated with the Mental Health of College Students. *Journal of American College Health, 60*, 185-193. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>
- Byun, J., & Jung, D. (2016). The influence of daily stress and resilience on successful ageing. *International Nursing Review, 63*(3), 482-489.
- Cazan, A. M. (2014). Academic resilience and academic adjustment for the first year university students. In M. Tomita & S. Cace (Eds.) *Book of proceedings of the Second World Congress on Resilience: From Person to Society* (pp. 321-327). Medimond.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF, 8*(1), 1-9.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology, 20*(4), 521–531. <https://doi.org/10.1002/acp.1196>



- Charyton, C., & Snelbecker, G. E. (2007). General, artistic and scientific creativity attributes of engineering and music students. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 213-225.
- Chávez-Eakle, R. A., Eakle, A. J., & Cruz-Fuentes, C. (2012). The Multiple Relations Between Creativity and Personality. *Creativity Research Journal*, 24(1), 76–82.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649233>
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 1–10
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337
- Collins, M., & Amabile, T. (2009). Motivation and Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge University Press.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5–13.  
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Cropley, A., & Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Where is the evolving milieu? A response to Gruber. *Creativity Research Journal*, 1, 60-62.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-338). Cambridge University Press.

- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014a). Resilient profile and creative personality in middle and late adolescents: A validation study of the Italian-RASP. *American Journal of Applied Psychology*, 2(2), 53-58.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014b). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463-471.
- Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (2006). *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção*. Casa do Psicólogo.
- Delvan, J. S., Becker, A. P., & Braun, K. (2010). Fatores de risco no desenvolvimento de crianças e resiliência: Um estudo teórico. *Revista de Psicologia da IMED*, 2(1), 349-357.
- DeRosier, M., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. (2013). The Potential Role of Resilience Education for Preventing Mental Health Problems for College Students. *Psychiatric Annals*, 43, 538-544. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-05>
- Desetta, A., & Wolin, S. (Eds.). (2000). *The struggle to be strong: True stories by teens about overcoming tough times*. Free Spirit Publishing.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348-364.
- Dollinger, S., Urban, K., & James, T. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, 16, 35-47. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1601\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1601_4)
- Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5)

- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE Publications.
- Firestone, S. (2013). *Art as a Catalyst for Resilience in Women Artists Given a Medical Diagnosis*. Doctorial Thesis, Lesley University.
- Fonseca, E. P. A. M., & Queirós, P. J. P. (2010). Propriedades psicométricas do inventário measuring state and child resilience. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 525-535.
- Forgeard, M. J. (2013). Perceiving benefits after adversity: The relationship between self-reported posttraumatic growth and creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 245.
- Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. Ballantine Books.
- Furnham, A., & Bachtar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613–617.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>
- Garcês, S. (2011). *Escala de Estilos de Pensar e Criar – Adaptação e Validação à População Portuguesa* (Dissertação de mestrado). Retirado de DigitUMa.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. (2015). Estudo de validação da Escala de Personalidade Criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 40(2), 17-24.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescência Latinoamericana*, 2, 128-130.
- García, R. L. (2006). A qué se le denomina talento? Estado de arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 2(11), 72-163.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind & Brain. A cognitive approach to creativity*. Basic Books SAGE Publications.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. Basic Books SAGE Publications.

- George, J. M., & Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: An interactional approach. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.513>
- Goff, K., & Torrance, P. (2002). *Abbreviated Torrance Test for Adults*. Bensenville, IL.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (1992). The art of creativity. *Psychology Today*, 25(2), 40-47.
- Gordon, E. W., & Song, L. D. (1994). Variations in the experience of resilience . In M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America* (pp. 27-43). Erlbaum.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arceche, A., & Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1562–1573. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.012>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research: Past, Present and Future. In Isaksen, S.G. (Ed.), *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics* (pp. 33-65). Bearly Limited.
- Harding, T. (2010). Fostering Creativity for Leadership and Leading Change. *Arts Education Policy Review*, 111, 51-53. <http://dx.doi.org/10.1080/10632910903455827>
- Harrington, D. (1999). Conditions and settings/environment. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 323-340). Academic Press.
- Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.10041>
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Climepsi editores.
- Jackson, N. (2006). Creativity in higher education. *SCEPTrE Scholarly Paper*, 3, 1-25.

- Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., & Wisdom, J. (Eds.). (2007). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Routledge.
- Jenkins, J. (2008). Psychosocial adversity and resilience. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevens, et al. (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed., pp. 377-391). Blackwell Publishing.
- Jesus, S. N., Rus, C., Lens, W., & Imaginário, S. (2013). Creativity and intrinsic motivation: A meta-analysis of the studies between 1990-2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80-84. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752235>
- Jovanovic, V., & Brdaric, D. (2012). Did curiosity kill the cat? Evidence from subjective well-being in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 380-384.
- Kaplan, F. (2000). *Art, science and art therapy: Repainting the picture*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Kemmelmeier, M., & Walton, A. P. (2016). Creativity in Men and Women: Threat, Other-Interest, and Self-Assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78-88.
- Kimberly, J. R., & Evanisko, M. J. (1981). Organizational innovation: The influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations. *Academy of Management Journal*, 24(4), 689-713. <https://doi.org/10.2307/256170>
- Kleiman, P. (2008). Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 209-217.
- Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2010). Theories of creativity. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp.20-47). Cambridge University Press.

- Krentzman, A. R. (2013). Review of the application of positive psychology to substance use, addiction, and recovery research. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(1), 151–165.  
<https://doi.org/10.1037/a0029897>
- Lee, T. Y., Kwong, W.M., Cheung, C. K., Ungar, M. & Cheung, M. Y. L. (2010). Children's resilience-related beliefs as a predictor of positive child development in the face of adversities: Implications for interventions to enhance children's quality of life. *Social Indicators Research*, 93(3), 437-453.
- Li, M. H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese College students. *College Student Journal*, 42(2), 312-325.
- Libório, R., Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: A construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto de adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 476-484.
- Livingston, L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111, 59-62. <https://doi.org/10.1080/10632910903455884>
- Lubart, T. (1999). Componential Models. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 295-300). Academic Press.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Artmed.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 739–795). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Dev*, 71(3), 543-562.
- Lynch, M., Sloane, G., Sinclair, C., & Bassett, R. (2013). Resilience and art in chronic pain. *Arts & Health*, 5(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/17533015.2012.693937>

- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5-28.
- Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. Lincolnwood, IL: Lowell House.
- Martins, M. H. (2014). Resiliência Familiar: Revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios. *Cadernos do GREI*, 10, 3-23.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Ann N Y Acad Sci*, 1094, 13-27.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney & D. Phillips, D. (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 22-41). Blackwell Publishing.
- Masten, A. S., & Wright, M. (2009). Resilience over the lifespan: developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J.W. Reich, A. Zautra, & J.S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp.213-237). Guilford Publications.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the Lifespan, Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213-237). Guilford Press.
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35-43.

- McCrae, R. (1999). Consistency of creativity across the life span. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (361-366). Academic Press.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509.
- Meneely, J., & Portillo, M. (2005). The adaptable mind in design: Relating personality, cognitive style, and creative performance. *Creativity Research Journal*, 17(2-3), 155-166. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1702&3\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1702&3_3)
- Metzl, E. S. (2007). Exploration of Creativity and Resiliency in Survivors of Hurricane Katrina. *Florida State University Libraries*, 3-245.
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112.
- Metzl, E. S., & Morrell, M. A. (2008). The Role of Creativity in Models of Resilience: Theoretical Exploration and Practical Applications. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/15401380802385228>
- Meusburger, P., Funke, J., & Wunder, E. (2009). *Milieus of creativity: An interdisciplinary approach to spatiality of creativity*. Springer.
- Morais, F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade. Uma abordagem cognitiva*. Braga, Universidade do Minho.
- Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). CERPSI.
- Morelato, G., Carrada, M., & Ison, M. (2012). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit Revista de Psicología*, 19(1), 81-91.



- Mostafa, M. (2005). Factors affecting organisational creativity and innovativeness in Egyptian business organisations: an empirical investigation. *Journal of Management Development*, 24(1), 7-33.
- Nakano, T. (2010). Estilos de pensar e criar em estudantes de Psicologia: diferenças regionais?. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 682-699.
- Nakano, T., & Wechsler, S. M. (2006). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 103-110.
- Nogueira, S., Almeida, L., Garcês, S., Pocinho, M., & Wechsler, S. (2015). The Style Troika Model: A Structural Model of the Thinking and Creating Styles Scale. *The Journal of Creative Behavior*, 50(4), 333–346. <https://doi.org/10.1002/jocb.81>
- Noronha, M. G., Cardoso, P. S., Moraes, T. N., & Centa, M. L. (2009). Resiliência: nova perspectiva na promoção de saúde da família. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(2), 497-506.
- Ojeda, E. N. S. (2004). Introducción: Resiliencia e subjetividad. Em A. Melillo, E. N. S. Ojeda, & D. Rodríguez (Orgs.), *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida*, 17-20. Paidós.
- Oliveira, E., & Alencar, E. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 245-260.
- Oliveira, M., & Machado, T. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 4(24), 579-591.
- Oliveira, M. A., & Nakano, T. (2011). Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. *Temas em psicologia*, 19(2), 467-479.
- Oliveira, M. A., & Nakano, T. (2014). Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 497–523. <https://doi.org/10.12957/epp.2014.12650>

- Oliveira, M. A. D., Reis, V. L. D., Zanelato, L. S., & Neme, C. M. B. (2008). Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(4), 754-767.
- Peng, L., Zhang, J., Li, M., Li, P., Zhang, Y., Zuo, X., & Xu, Y. (2012). Negative Life Events and Mental Health of Chinese Medical Students: The Effect of Resilience, Personality, and Social Support. *Psychiatry Research*, 196, 138. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.12.006>
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Plucker, J., & Renzulli, J. (2009). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (35-61). Cambridge University Press.
- Pocinho, M. (2009). Psicologia Cognitiva, Sucesso e Aprendizagem: Validação dum Programa de Intervenção com Adolescentes da Região Autónoma da Madeira, *Revista de divulgação científica e cultural AICA*, 1, 67-78.
- Pocinho, M. (2010). Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 362-373.
- Pocinho, M., & Canavarro, J. M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?*. PEDAGO
- Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu e Miguel-Tobal (*in press*). Psychometric study of the short-form of the creative personality scale.
- Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B., & Hoshino, J. (2008). Art Making as a Component

- and Facilitator of Resiliency With Homeless Youth. *Art Therapy*, 25(4), 156–163.  
<https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129549>
- Prieto, M. F. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tese de Doutoramento, Universidade de Murcia). Retirado de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/203/1/FerrandoPrieto.pdf>
- Raja, U., & Johns, G. (2010). The joint effects of personality and job scope on in-role performance, citizenship behaviors, and creativity. *Human Relations*, 63(7), 981–1005.  
<https://doi.org/10.1177/0018726709349863>
- Reis, M. S. (2016). *Estatística para a melhoria de processos: a perspectiva seis sigma*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17, 403-416.
- Romo, M. (2008). Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. In M. F. Moraes & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 65-90). Psiquilíbrios Edições.
- Runco, M. A. (1997). *The creativity research handbook*. Hampton Press.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. (2007). *Creativity Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Elsevier Academic Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (vol. 3, pp. 49-79). University Press of New England.

- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, R. M. (2010). Significados múltiplos de uma perspectiva desenvolvimentista em psicopatologia. In Castro Fonseca, A. (Eds.), *Crianças e adolescentes: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 27-68). Edições Almedina, SA.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. (2013). Gender Differences in Divergent Thinking: Use of the Test of Creative Thinking-Drawing Production on an Egyptian Sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222-227.
- Seabra, J. M. (2007). *Criatividade*. Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0104.pdf>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Silveira, D. R., & Mahfoud, M. (2008). Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 25(4), 567-576.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness. Who make history and why*. The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1991). *A theory of creativity*. Trabalho apresentado no XIV School Psychology Association Colloquium. Braga, Portugal.

- Sternberg, R. (2005). *Inteligência de Sucesso – Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Ésquilo
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), 7-15.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. The Free Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-16). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2009). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & O'Hara, L. (2009). Creativity and Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 251-272). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., O'Hara, L., & Lubart, T. (1997). Creativity as Investment. *California Management Review*, 40(1), 8-21.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A Systematic Review: Students with Mental Health Problems—A Growing Problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>

- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of mental health promotion*, 9(4), 16-25.
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2009). Do Big Five Personality Factors Affect Individual Creativity? The Moderating Role of Extrinsic Motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(7), 941–956.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.7.941>
- Teixeira, A. V. B. (2014). *Resiliência e stresse em pais de crianças com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B*. Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms and Technical Manual*. Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1977). Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher.
- Ungar, M. (2002). *Playing at being bad: The hidden resilience of troubled teens*. Pottersfied Press.
- Ungar, M. (2004). A construtionist discourse on resilience multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365.
- Ungar, M. (2007). Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. Lafrance, S. McKay & S.T. Prokp (Eds.). *Putting a human face on child welfare: Voices from the prairies* (pp. 1-23). Prairie Child Welfare Consortium.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience

- within the social ecology of human development?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 348-366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M., & Vijver, F. J. R. V. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse & Neglect*, 37, 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.007>
- Vasquez, G. (2000). Resiliency: Juvenile offenders recognize their strengths to change their lives. *Corrections Today*, 62, 106–125.
- Vygotsky, L. S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96. (Trabalho original publicado em 1932).
- Wagnild, G. M., & Collins, J. A. (2009). Assessing resilience. *Journal of Psychosocial Nursing*, 47(12), 28-33.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*.
- Walsh, F. (2003). Family Resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42, 1-18.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Wang, J. (2009). A Study of Resiliency Characteristics in the Adjustment of International Graduate Students at American Universities. *Journal of Studies in International Education*, 13, 22-45. <https://doi.org/10.1177/1028315307308139>
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89–99. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000200003>

- Wechsler, S. M. (2001). A educação criativa: Possibilidade para descobertas. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, 3, 231-59.
- Wechsler, S. M. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian Culture. *Creativity Research Journal*, 18, 15-25.  
[https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_3)
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrendo e Encorajando*. LAMP/IDB.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a Avaliação da Criatividade: Perspectiva brasileira. In R. Primi (Ed.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp. 103-115). Imprensa Digital do Brasil.
- Wechsler, S., & Nakano, T. (2011). Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In R. Primi (Ed.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp.103-115).
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies?. In *Handbook of resilience in children* (pp. 87-102). Springer US.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_6)
- Werner, E. E., Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Williams, S. D. (2004). Personality, attitude, and leader influences on divergent thinking and creativity in organizations. *European Journal of Innovation Management*, 7(3), 187-204.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Wolin, S., & Wolin, S. (1995). Resilience Among Youth Growing Up in Substance-Abusing Families. *Pediatric Clinics of North America*, 42(2), 415-429.  
[https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(16\)38955-6](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(16)38955-6)



- Yates, T.M., Egeland, B. & Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. In S.S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243-266). Cambridge University Press.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>
- Yunes, M. A. M. (2006). Psicologia Positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. In D. D. Dell'Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco a proteção* (pp. 45-68). Casa do Psicólogo.
- Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Albuquerque, B. M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: Entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300012>
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency Research: Implications for Schools and Policy, Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 7(4), 1-20.